

Il Tirocinio per la formazione del Docente Specializzato

Competenze riflessive
tra Scuola e Università

A cura di Rosa Gallelli

D
idattizzazione

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Direzione

Loredana Perla (Università di Bari), Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso), Daniela Maccario (Università di Torino)

La collana accoglie e sviluppa temi e prospettive inerenti l'insegnamento assunto come "azione mediata", a diversi livelli di elaborazione e campi di espressione. A partire dalla definizione originaria di insegnamento, in-signo-pònere, la collana intende sviluppare tutte le possibili diramazioni oggi percorribili dalla ricerca didattica in ambito scolastico e della formazione e, nella fattispecie: i processi di mediazione, sul piano traspositivo, relazionale, comunicativo, semiotico; i processi di mediatizzazione, nella prospettiva socio-culturale, dell'embodiment, tecnologica e "mediale"; gli agenti della mediazione, siano essi docenti di scuola, educatori dell'area sociale e culturale, supervisori, mentori e tutor dei percorsi universitari e professionalizzanti; i mediatori didattici, sotto forma di esperienza diretta, simulazione, immagini, concetti; i prodotti della mediazione, sotto forma di prototipi e strumenti didattici di cui usufruire nelle pratiche. La collana, pertanto, accogliendo le intuizioni euristiche di autori come M. Develay, M. Altet, L. Shulman, C. Day, E. Damiano, C. Laneve, M. Pellerey, intende diventare una "piattaforma" di ricerca finalizzata anche a suscitare il dibattito tra gli operatori coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e formazione in cui si realizza l'"azione mediata": ricercatori e studiosi, operatori della scuola, formatori delle professionalità educative e didattiche.

Ogni volume pubblicato è sottoposto a *double blind peer review*.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il Tirocinio per la formazione del Docente Specializzato

Competenze riflessive
tra Scuola e Università

A cura di Rosa Gallelli

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

Pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Isbn e-book Open Access: 9788891720023

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN: 9788891720023

Indice

Introduzione. Tra Pratiche e riflessione sulle Pratiche. Il modello di Tirocinio del Corso “TFA Sostegno” dell’Università di Bari, di Rosa Gallelli	pag. 7
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------

Parte prima

Il Tirocinio: la dimensione normativa

Il Tirocinio dell’insegnante di sostegno: Excursus storico-normativo, di Francesco Forlano	» 25
Il ruolo delle scuole nel tirocinio diretto dell’insegnante di sostegno. <i>Disamina normativa</i>, di Giuseppe Vito Clarizio	» 32

Parte seconda

Il Tirocinio: la dimensione riflessiva

Sezione I – La motivazione della scelta del percorso di specializzazione

La motivazione e i fattori di riferimento per la costruzione dell’identità professionale del docente di Sostegno, di Vincenza Albano	» 41
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------

Sezione II – La scuola e il contesto educativo

Tra Scuola ed Extra-scuola: procedure osservative e pratiche inclusive tra banchi e mondi ecologici, di Pasquale Renna	» 67
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------

Sezione III – Il setting di insegnamento-apprendimento

L'ambiente educativo. Scuola dell'infanzia e scuola primaria, di <i>Antonia Casella</i>	pag. 89
L'ambiente educativo. Scuola secondaria, di <i>Antonia Casiero</i>	» 99
L'ambiente educativo: i mediatori culturali. Scuola dell'infanzia e scuola primaria, di <i>Antonietta Parente</i>	» 113
L'ambiente educativo: i mediatori culturali. Scuola secondaria, di <i>Giuseppe Papagni</i>	» 122

Sezione IV – La persona con disabilità osservata nel percorso di un tirocinio diretto

La persona con bisogni educativi speciali osservata nel percorso di tirocinio diretto: percezioni e narrazioni, di <i>Ilenia Amati</i>	» 143
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

Sezione V – La progettazione educativa e didattica

Percorsi per sviluppare competenze, di <i>Gabriella Baccelliere e Fara Lacenere</i>	» 181
--------------------------------------------------------------------------------------------	-------

Sezione VI – La relazione tra i docenti

Narrazione di una esperienza: dall'analisi delle competenze al progetto di vita nella scuola secondaria di secondo grado, di <i>Marinella Spadavecchia</i>	» 196
Una docente di Sostegno si racconta, di <i>Stella Genco</i>	» 208

Sezione VII – La rete di collaborazioni interistituzionali

Corresponsabilità formativa tra Scuola e Istituzioni di riferimento, di <i>Andrea Poli</i>	» 219
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

Sezione VIII – Rendicontazione dell'esperienza

Io domani docente di sostegno, di <i>Vincenza Albano</i>	» 235
Gli autori	» 247

Introduzione

Tra Pratiche e riflessione sulle Pratiche.

Il modello di Tirocinio del Corso “TFA Sostegno” dell’Università di Bari

di Rosa Gallelli

1. Il dispositivo cardine del percorso di specializzazione: l’interconnessione tra tirocinio diretto e indiretto

Nell’architettura normativa delineata dal D.M. 30/09/2011¹, il tirocinio per i corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presenta una complessa articolazione di interventi realizzati in raccordo tra le istituzioni scolastiche “accoglienti” e l’Università erogatrice del corso.

Si tratta di un raccordo previsto dal legislatore sulla base del solido impianto pedagogico e didattico, affinatosi in decenni di lavoro teorico-pratico nei corsi di laurea e di formazione professionalizzanti. Il tirocinio viene qui declinato con una duplice veste: 150 ore di Tirocinio Diretto (TD), 75 ore di Tirocinio Indiretto (TI); e 75 ore di attività pratica sull’utilizzo delle nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale (TIC). Questa scansione interpreta l’idea forte per cui gli architravi della formazione del docente debbano essere le competenze di una didattica riflessiva e trasformativa. Ed è in questa prospettiva riflessivo-trasformativa che il congegno tirocinio diretto-tirocinio indiretto acquista il suo significato più pregnante, ossia quello di dare spazio e respiro alla formazione di un *habitus* docente in cui la circolarità ricorsiva tra *azione* e *riflessione sull’azione* divenga il *saper fare radicale* dell’insegnante specializzato. In altre parole: tirocinio diretto, guidato e monitorato dal tutor scolastico; e tirocinio indiretto, guidato

1. Si fa riferimento al decreto ministeriale del 30 settembre 2011, pubblicato in Gazzetta ufficiale n. 78 del 2 aprile 2012, firmato dal ministro Gelmini, che ha per titolo “Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249”.

e supervisionato dal tutor universitario, piuttosto che costituire segmenti giustapposti del percorso formativo dello specializzando, si configurano come un dispositivo organico attraverso il quale “pensiero” e “azione” si connettono in modo interattivo. Al soggetto in formazione viene consentito di imparare gradualmente ad adottare, nel corso dell'azione didattica, l'habitus euristico del docente-ricercatore, che consente di fare esperienza, di ottimizzare continuamente l'attitudine a *interrogare la situazione* e a *interrogarsi nella situazione*, al fine di discernere le componenti della situazione stessa e di muoversi all'interno dello spazio del problema, adottando posture flessibili, costruttive, collaborative e creative (Perla, 2015).

L'obiettivo che, in tal modo, si delinea è quello di sollecitare i futuri insegnanti ad abbandonare un approccio irriflesso alla propria specifica funzione di “sostegno” alla classe e agli alunni con bisogni educativi speciali. Abbandonando questo approccio si sviluppano, piuttosto, occasioni di riflessione (Borkowski, 2011; Mezirow, 2003; Schön, 1993) attorno:

- al proprio sé professionale (motivazioni, aspettative, percezione di competenza e di efficacia, ecc.) allorché le idee, per lo più implicite che lo specializzando ne ha, si incontrano/scontrano con l'esperienza in situazione;
- all'azione in situazione, ossia ai molteplici fattori di natura didattica e contestuale che determinano i processi di progettazione, realizzazione e verifica dell'azione situata (*problem solving*): la scuola e il contesto educativo osservato; il contesto sezione/classe negli aspetti ambientali e relazionali; la persona con disabilità osservata nel percorso di tirocinio diretto; la relazione educativa docenti/colleghi; la rete di collaborazioni interistituzionali di cui la scuola fa parte; le buone pratiche inclusive attivate in collaborazione con le famiglie e con il territorio;
- alle premesse che stanno alla base del sistema di credenze (individuale e/o di gruppo e/o culturale) circa le teorie e alle pratiche dei processi scolastici di inclusione.

Il sistema di credenze è la forma di riflessività che più qualifica un processo formativo che consenta ai futuri insegnanti di porre in questione (*problem posing*) le presupposizioni che hanno guidato gli apprendimenti pregressi e le conseguenze di essi nella pratica didattica. Si tratta, in altri termini, di sollecitare e sostenere gli specializzandi a operare situazioni di “vuoto operativo” in cui, sospesa l'azione, questi possano avviare una analisi investigativa precipuamente orientata a mettere in discussione le presupposizioni epistemologiche, socio-linguistiche e ideologiche, psicologiche che – in forma dichiarata o in forma implicita – fungono da criterio di validità alle proprie convinzioni, sui processi inclusivi messi in atto nonché sugli orizzonti di significato entro cui ciascun docente colloca tali processi.

Se, dunque, l'interconnessione tra tirocinio diretto e tirocinio indiretto costituisce il dispositivo cardine del nostro percorso di specializzazione, mi sembra utile richiamare di seguito alcune coordinate teorico-metodologiche che possono contribuire a chiarirne il modello. È, infatti, sulla base di queste coordinate che abbiamo strutturato il percorso formativo del corso di specializzazione dell'Università di Bari presentato nel testo che questo mio saggio apre.

2. Dall'apprendimento diretto all'insegnamento-apprendimento decontestualizzato

La nascita e la diffusione della scuola moderna è caratterizzata dalla opacizzazione delle forme originarie dell'apprendimento diretto che contraddistinguono tutte le comunità umane pre-letterate.

Difatti, nelle società non letterate, la gran parte dei saperi è necessaria alla sopravvivenza del singolo così come della comunità. Viene appresa dai giovani del gruppo senza l'ausilio di forme specializzate ed esplicite di addestramento, ma semplicemente adottando procedure di osservazione, imitazione e partecipazione alle attività degli adulti della famiglia². In altre parole, la gran parte della formazione avviene direttamente "sul posto" (per esempio, nel caso dell'arte della navigazione, andando per mare) ancorché siano previste piccole porzioni di apprendimenti che si realizzano "fuori contesto" (per il futuro navigatore delle isole Puluwat, la memorizzazione orale dei nomi e delle posizioni di tutte le isole e di tutte le stelle).

È col diffondersi e il diversificarsi delle conoscenze tecniche specializzate, a cominciare dal saper leggere e scrivere, che diventa via via più efficace passare dai metodi diretti di insegnamento-apprendimento – con il loro carico di conoscenze tacite e con la prevalenza delle intelligenze spaziale, corporeo-cinestetica, interpersonale, orale e musicale – a metodi di insegnamento-apprendimento decontestualizzati e ricchi di conoscenze esplicite e scritte, sempre più centrate sulle intelligenze logico-matematica e intrapersonale. Si tratta di una storia millenaria segnata dall'intreccio di innumerevoli fattori economici, socio-culturali, tecnologici e segnata altresì da forme didattiche diversificate a seconda dei popoli e delle culture ove venivano adottate. Fra queste forme didattiche, l'*apprendistato* si profila la modalità che meglio ha saputo interpretare le esigenze delle società tradi-

2. Questa parte del testo si ancora alla classica argomentazione condotta da Howard Gardner (1991), allorché affronta i diversi modi di "imparare" approfondendo la distinzione tra l'*apprendista naturale*, lo *studente tradizionale* e l'*esperto*.

zionali allorché il livello delle abilità tecniche richieste in un determinato settore di attività diventava così alto da rendere insufficienti le forme di apprendimento “naturale”, per osservazione e imitazione (Collins, Brown, Newmann, 1987).

L'apprendistato, pur centrato ancora sul contesto, presuppone una primitiva contaminazione della forma di insegnamento-apprendimento naturale, per osservazione, con alcuni aspetti dell'insegnamento formalizzato delle società scolarizzate. Si pensi alla predisposizione di luoghi-tempi specificamente volti alla formazione delle competenze esperte nonché al riconoscimento della funzione precipua dell'esperto e di un *training* specificamente finalizzati alla formazione del novizio. In tale prospettiva, l'apprendista, non solo condivide con il maestro spazi-tempi di attività comuni (per esempio, la bottega del maestro nelle corporazioni del tardo Medioevo e del Rinascimento) ma, soprattutto, viene sottoposto, come appena detto, a un lungo e faticoso *training* sotto la guida dell'esperto: dopo un periodo in cui egli partecipa alle attività del “maestro” da una posizione di marginalità, osservando e svolgendo le mansioni più semplici, viene gradualmente introdotto ai segreti dell'arte attraverso gli opportuni interventi di modellamento, valutazione e sostegno del maestro, affinando così, progressivamente, i propri livelli di prestazione.

3. L'apprendistato cognitivo

Siamo ancora ben lontani dalle forme de-contestualizzate di insegnamento-apprendimento caratteristiche delle scuole religiose tradizionali e delle scuole laiche moderne. In queste ultime prevale la specializzazione dell'intelligenza linguistica, nella sua duplice versione orale e scritta, ma principalmente in quella scritta: gli educandi si abituano a trattare di oggetti che difficilmente si possono vedere e toccare, ad affrontare problemi fuori da un contesto concreto, a cercare indizi e strategie per risolverli, a scomporli in problemi minori, a usare in maniera consapevole diversi sistemi di notazione simbolizzati e diversi sistemi tassonomici di classificazione. L'impostazione astratta e retorica dei processi di insegnamento-apprendimento scolastico, impostasi nel corso della modernità, ha costituito per lungo tempo un modello alternativo ai modelli di *learning by doing* (Dewey, 1938) di cui l'apprendistato è espressione. D'altra parte, tuttavia, è noto come il vasto movimento di innovazione pedagogica e didattica del Novecento, insieme ai risultati di una serie di studi sulla cognizione quotidiana, condotti tra gli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso in diversi ambiti culturali, abbiano avviato la possibilità di realizzare forme

di integrazione tra modi di insegnare-apprendere comunemente ritenuti in opposizione: modi diretti/modi indiretti; modi contestualizzati/modi de-contestualizzati; modi dell'extra-scuola/modi scolastici (Margottini, La Rocca, Rossi, 2017).

L'apertura pedagogica verso l'integrazione di approcci didattici diversificati, superando l'attitudine monolitica verso l'adesione indiscriminata a un unico "metodo", rende possibile non solo l'ottimizzazione in ambito scolastico delle potenzialità didattiche di ciascun approccio, ma anche la messa a punto di congegni formativi particolarmente versatili nel campo della specializzazione professionale. È questo il caso, per l'appunto, della connessione ricorsiva tra tirocinio diretto e tirocinio indiretto nel corso di specializzazione per il sostegno, disegnato dal D.M. 30/09/2011.

3.1. *Imparare nelle pratiche*

Già a partire dagli anni Ottanta del Novecento, notevoli studi (Brown, Collins, Duguid, 1988; Greeno, 1988; Lave, 1988; Resnick, 1990; Suchman, 1987) attorno ai processi di conoscenza che si realizzano nei luoghi "non formali" dell'educazione qualificano tali processi principalmente come pratiche fortemente radicate nei contesti in cui le attività si svolgono. Il riconoscimento scientifico di tale radicamento affonda le sue origini nel filone di studi avviatosi all'interno delle scienze cognitive del secolo scorso che ha messo in discussione il modello dominante del pensiero e della mente quali apparati di elaborazione di un insieme di simboli con significati fissi secondo le regole della logica formale. Sempre più i sistemi cognitivi sono stati riconosciuti connessi ai vincoli e alle possibilità date dal mondo fisico e sociale in cui operano e i processi di conoscenza come distribuiti tra diversi individui, le cui intenzioni personali e interazioni negoziali determinano decisioni, giudizi e soluzioni ai problemi.

In particolare, le ricerche condotte da Lauren B. Resnick (1989, 1995; Resnick *et al.*, 1993) hanno mostrato le peculiarità distintive dei processi di apprendimento che si realizzano nel mondo del lavoro rispetto a quelle degli apprendimenti che si realizzano a scuola, consentendole di formulare la assai fortunata nozione di *cognizione emergente dalla situazione*. Una impostazione pedagogica antica aveva a lungo considerato il contesto in cui si svolge una certa attività – di tipo scolastico o di lavoro o informale – come "neutro" rispetto alle abilità che si vogliono formare, come una variabile facilmente manipolabile per produrre l'apprendimento negli allievi. Ora invece il contesto appare non separabile dall'apprendimento e dalla cognizione che in esso si esplicano: l'attività è parte integrante di ciò che viene

appreso e, pertanto, le situazioni concrete (i contesti, per l'appunto) in cui le attività si realizzano co-producono la conoscenza.

Secondo tale approccio, in altre parole, la cognizione si realizza in contesti di attività strutturate, dove gli individui interagiscono tra loro e con gli strumenti della propria cultura, per il raggiungimento di particolari scopi. Resnick sintetizza, a tale proposito, le differenze tra l'apprendere a scuola e l'apprendere fuori dalla scuola: l'apprendimento scolastico è essenzialmente individuale, mentre nella vita quotidiana molte attività sono condivise, cosicché l'apprendista lavora a contatto con altri e i risultati dipendono da tali interazioni; i risultati dell'apprendimento nei contesti extrascolastici presentano un "valore" per chi li persegue, mentre ciò che si produce a scuola non viene in genere utilizzato, salvo che per essere valutato dall'insegnante; l'attività cognitiva scolastica si svolge per lo più "nella testa" dell'allievo, mentre all'interno dei contesti lavorativi essa è sostenuta e potenziata da strumenti di vario genere; in ultimo, a scuola, lo studente affronta per lo più problemi de-contestualizzati laddove, al contrario, concreti e urgenti appaiono i problemi della vita quotidiana.

In tale quadro, il modo di apprendere al di fuori della scuola appare fortemente determinato dalle interazioni che gli individui stabiliscono nel corso delle attività, dagli strumenti utilizzati, dalle attività stesse nonché dalle richieste del compito. I processi di pensiero richiesti agli studenti in ambito scolastico risultano spesso astratti e di limitata significatività, analogamente ai compiti affrontati dai soggetti in situazioni sperimentali. Al contrario, nella vita quotidiana, bambini e adulti si confrontano frequentemente con problemi strutturalmente simili a quelli scolastici, ma intrinsecamente reali, in quanto derivanti da esigenze pratiche e contingenti.

Nella prospettiva, dunque, degli studi sulle distinzioni tra intelligenza "pratica" e intelligenza "accademica" appaiono chiaramente le peculiarità dei processi di soluzione dei problemi nei contesti lavorativi e, analogamente, in tutte le situazioni in cui la conoscenza "emerge" da un sistema di attività significative per il soggetto.

Sta di fatto che il concetto di *cognizione emergente dalla situazione* è alla base del modo attuale di intendere la *competenza*, in quanto forma di sapere complesso in cui individuo, strumenti e contesto sono contemporaneamente implicati in un sistema funzionale di attività. In tale prospettiva, pertanto, ciò che rende un individuo competente non è la conoscenza depositata nella mente, ma come essa si accorda con quella degli altri e con gli strumenti usati nelle specifiche e diverse situazioni contestuali entro cui egli opera. Diventare esperti equivale, in un certo senso, a *imparare a pensare "dentro" le cose e attraverso le situazioni*, tenendo conto dei vincoli e delle risorse che le cose e le situazioni portano in sé. Il pensiero, in tal

modo, è definibile “in situazione e orientato alla soluzione di problemi” e presenta le caratteristiche seguenti:

- capacità di contestualizzare l'informazione in uno sfondo di incertezza e di problematicità;
- visione olistica dei problemi e attitudine a formularne versioni multiple, ciascuna con vantaggi e svantaggi;
- tolleranza dell'ambiguità e capacità di resistere alla tendenza di classificare le situazioni in schemi preordinati;
- capacità di adottare schemi complessi e non-algoritmici, nel senso che il percorso delle operazioni non è completamente specificato in anticipo;
- capacità di costruire significato, trovando una struttura nel disordine.

È tale insieme di capacità a consentire un uso esperto della conoscenza, differenziandone le declinazioni a seconda degli indizi e dei dettagli di contesto. Contrariamente, la mancanza di una tale capacità denota il procedimento inesperto, diviso tra una lettura semplificata delle situazioni e l'applicazione rigorosa di schemi e principi generali di soluzione che mal si adattano all'articolazione dei problemi reali.

Accade, così, che il modello caro al cognitivismo classico della mente come contenitore logicamente organizzato venga sostituito da un modello più simile alle recenti formulazioni delle teorie connessioniste, che interpretano, invece, la mente come una *rete* che si modella, si aggiusta e si sintonizza con le situazioni, e costruisce conoscenza attingendo simultaneamente a fonti plurime, e funziona nel mondo a contatto con gli altri e con gli strumenti della cultura. In questo quadro di analisi, la stessa Resnick convoglia l'attenzione su modalità di insegnamento-apprendimento caratterizzati nel modo seguente:

- così come in gran parte succede nei contesti extrascolastici, vi è *condizione sociale* dei compiti e *uso contestualizzato* degli strumenti;
- i contenuti di studio sono *ambiti di conoscenza particolari* piuttosto che abilità generali;
- una specifica attenzione è attribuita a *pratiche di costruzione e interpretazione autocoscienti dei significati*;
- si utilizzano aspetti qualificanti dell'*apprendistato* che rendono espliciti i processi: il racconto reciproco di quanto si sta facendo, lo scambio di commenti e osservazioni;
- alle attività partecipano anche gli *individui meno dotati*.

A ben vedere, tale modello cerca una integrazione tra le forme di *apprendimento scolastico/accademico de-contestualizzato* e le forme di *apprendimento extrascolastico contestualizzato*. Il primo implica che l'apprendimento di una competenza esperta si realizzi fuori contesto, attraverso l'elaborazione di soluzioni ai problemi posti dal docente, nel corso di at-

tività il più delle volte preordinate dal docente stesso, individuali e astratte da ricadute significative per l'allievo (tranne che per la valutazione che ne farà l'insegnante).

Il secondo, l'apprendimento extrascolastico contestualizzato, implica che:

- la risoluzione dei problemi si realizzi in concrete situazioni condivise di lavoro comune;
- oggetto di studio siano ambiti di conoscenza particolari piuttosto che abilità generali;
- vi sia condivisione sociale dei compiti e uso contestualizzato degli strumenti.

C'è da annotare, in proposito, la presenza, di una forte istanza meta-cognitiva. Il docente, infatti, si preoccupa di realizzare situazioni in cui da una parte, l'allievo, gli strumenti e il contesto sono contemporaneamente implicati in un sistema funzionale di attività e la conoscenza emerge dalla situazione; dall'altra parte, l'allievo viene adeguatamente sollecitato e sostenuto in attività di interpretazione autocosciente dei significati delle proprie pratiche di apprendimento.

3.2. Apprendistato cognitivo e insegnamento accademico

La connessione ricorsiva di tirocinio diretto e tirocinio indiretto, letta alla luce di quanto sin qui detto, rivela una sua più chiara specificità didattica.

John Seely Brown, insieme a Allan Collins e a Susan Newman, nel 1987, proponeva l'espressione "apprendistato cognitivo" per indicare il ruolo dell'allievo-apprendista nell'ambito di contesti di insegnamento/apprendimento caratterizzati dalla integrazione tra caratteri della scuola formale e caratteri dell'apprendistato tradizionale. Per quanto riguarda quest'ultimo, a differenza di ciò che accade nella scuola tradizionale, l'apprendistato cognitivo ripropone un aspetto qualificante della forma di apprendimento più diffusa nelle società tradizionali, per la trasmissione delle arti e dei mestieri: l'apprendistato tradizionale inserisce l'apprendimento di conoscenze e abilità in situazioni "autentiche", ossia in contesti di attività significative tanto per l'allievo quanto per l'esperto. Pertanto, l'insegnante, nella veste di esperto, presenta all'allievo un compito complesso fornendogli, da una parte, l'esempio da imitare e, dall'altra parte, il sostegno necessario ad acquisire progressivamente le capacità per una esecuzione completamente autonoma.

Per quanto riguarda la componente comune con le modalità di insegnamento-apprendimento formalizzate della scuola contemporanea, l'appren-

distato cognitivo prevede che i processi che portano alla soluzione di un problema o all'acquisizione di un concetto complesso debbano essere "esteriorizzati" principalmente nella forma verbale, in modo che l'allievo possa riflettere su di essi. I processi cognitivi divengono, in tal modo, "oggetti" di conoscenza per il novizio che può analizzare i dettagli della prestazione esperta confrontandoli con la propria prestazione. Tale riflessione, lo si vede bene, è metacognitiva e integra le quattro strategie dell'apprendistato tradizionale (*modeling, coaching, scaffolding, fading*), per l'appunto, con tre inedite strategie (*articolazione, riflessione, esplorazione*) più centrate sulla dimensione metacognitiva del processo.

Modeling (modellamento): *l'esperto esegue il compito e l'allievo assiste*. Mentre il docente offre la propria prestazione, l'apprendista lo osserva e, in un secondo momento e sotto la supervisione del docente medesimo, cerca di imitarlo. È particolarmente utile nel caso delle attività manuali. Si articola in esercizi improntati al principio della gradualità.

Coaching (allenamento): *l'esperto sta al fianco dell'allievo nell'esecuzione del compito*. Il docente, durante la prestazione dell'allievo, gli offre assistenza continua consistente nel guidare la sua attenzione, nel supervisionare l'attuazione di obiettivi specifici, nell'analizzare le modalità di lavoro adottate, nell'emendare gli errori mediante opportuni pareri in corso d'opera, nel rilevare i punti di forza e di debolezza della prestazione, nel programmare gli eventuali cambiamenti.

Scaffolding (assistenza): *l'esperto sta alle spalle dell'allievo*. Il termine *scaffolding* richiama alla mente il processo di edificazione di impalcature che vengono via via rimosse allorquando prende forma la costruzione in fase di realizzazione. Mediante lo *scaffolding*, l'esperto guida e aiuta concretamente il novizio durante la sua esecuzione del compito. Il sostegno fornito dal docente consiste nel "facilitare" quello che è stato definito "apprendimento per scoperta guidata" (*guided discovery*). Si tratta di fornire stimoli opportuni, spiegazioni e chiarimenti, pianificando il lavoro e disponendo i materiali.

Fading (allontanamento): *l'esperto si allontana gradualmente indebolendo via via la sua azione*. Man mano che il novizio acquisisce maggiori competenze, l'esperto diminuisce la sua assistenza, lasciandogli più spazi e responsabilità e intervenendo solo per offrire qualche suggerimento e operare una valutazione dei progressi.

Articolazione: *l'esperto fa verbalizzare all'allievo l'esperienza appena compiuta*. Quest'ultimo è invitato, in un primo momento, a dire ad alta voce ciò che compie mentre lo compie e, in seconda istanza a manifestare i propri pensieri su quanto sta facendo. In tal modo, l'attività compiuta dall'allievo, da intuitiva e immediata, diviene riflessiva e auto-monitorata.

In un secondo momento, poi, l'esperto suggerisce all'allievo opportune strategie volte ad articolare conoscenze, riflessioni e attività di *problem solving* in un contesto di lavoro di carattere collaborativo.

Riflessione: l'allievo si confronta con i colleghi e con il docente, a partire dai problemi osservati in corso d'opera. Si tratta di sottoporre la propria prestazione a un confronto critico con le prestazioni degli altri membri del gruppo e, soprattutto, con la prestazione dell'esperto (anche in assenza dell'esperto stesso, per esempio, durante gli esercizi a casa). L'apprendistato diventa, in tal modo, "cognitivo" nella misura in cui si arricchisce di ciò che è stato definito "modellamento cognitivo reciproco": l'apprendista costruisce gradualmente un "modello concettuale del compito" via via sempre più raffinato, e l'esperto costruisce gradualmente un "modello del comportamento dell'allievo" (il profilo dei suoi tempi, ritmi e stili di apprendimento) in base al quale offrirgli i feedback e gli aiuti più opportuni. A tal fine, il docente, sin dalle prime fasi di "modellamento", non si limita a mostrare una prestazione esperta da imitare, bensì si occupa di "rendere trasparente" la propria prestazione esperta – ossia di rendere esplicito ciò che, invece, nell'apprendistato tradizionale, rimane largamente implicito – attraverso il commento delle proprie azioni e la motivazione delle scelte.

Esplorazione: l'esperto invita l'apprendista a risolvere problemi in modo autonomo. Tale fase rappresenta il momento conclusivo dell'attività, in quanto l'allievo, dopo aver acquisito competenze esperte, può porre questioni circa problematiche aperte; può, in maniera autonoma, individuare problemi da risolvere (*problem finding*); può, infine, costruire una situazione problematica nell'ambito della quale immedesimarsi nei protagonisti e motivare le decisioni assunte (*choice simulation*).

A ben vedere, il modello che articola insieme *tirocinio diretto* e *tirocinio indiretto* cerca per l'appunto una integrazione tra l'*apprendistato tradizionale* e l'*insegnamento accademico* (Longo, Fiandaca, 2022). Il primo implica che l'insegnamento della competenza esperta sia focalizzata sul contesto di applicazione; che l'esperto compia operazioni il più delle volte implicite; che la principale modalità di apprendimento sia quella esperienziale e che l'esito dell'intervento formativo sia un saper fare che, tuttavia, non sempre coincide con la piena consapevolezza di ciò che si sa fare. Il secondo implica che l'insegnamento di una competenza esperta si realizzi fuori contesto; che l'esperto espliciti teoricamente tutte le componenti del processo e che l'esito dell'intervento formativo sia l'acquisizione di conoscenze teoriche che, tuttavia, non sempre coincide con il saperle mettere in pratica.

Durante le esperienze di tirocinio diretto, il futuro insegnante specializzato è guidato dal tutor scolastico in pratiche di apprendistato profonda-

mente calate nei contesti dell'agire didattico e, già qui, sperimenta situazioni di riflessione metacognitiva attraverso momenti di approfondimento sull'agire condotto dallo stesso tutor scolastico. D'altronde, è nel corso degli incontri di tirocinio indiretto guidato dal tutor accademico che il tirocinante ha modo di prendere propriamente distanza dalla pratica scolastica: il tutor da una parte, si occupa di rendere esplicito ciò che nel corso delle attività di tirocinio a scuola è rimasto implicito e, dall'altra parte, si occupa di sollecitare e sostenere il tirocinante a esplicitare le proprie procedure, a confrontarle con quelle dei colleghi e dell'esperto, a ritornare analiticamente sulle condizioni contestuali e personali entro le quali ha condotto e conduce le proprie attività di tirocinio, a indagarne i nessi con le proprie motivazioni interne e a scandagliare le prospettive della propria professionalità futura.

4. Il nostro modello

Nel quadro teorico appena schematicamente delineato, il Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" si è dotato di un particolare dispositivo metodologico attraverso il quale supportare i corsisti nel processo metacognitivo di riflessione critica attorno alle pratiche di tirocinio diretto svolte presso gli istituti scolastici (Gallelli, 2016; Gallelli, Amati, 2024; Perla, 2012a; Perla, 2012b; Perla, Vinci, 2012).

L'accompagnamento attivato dai nostri tutor di tirocinio indiretto, pertanto, viene scandito in una serie di interventi studiati e precisati secondo una sequenza dettagliata volta a facilitare il ritorno riflessivo sull'azione condotta a scuola. Tale ritorno riflessivo sull'azione è guidato dai tutor in modo da "tagliare" analiticamente il vissuto di tirocinio, di volta in volta, focalizzandone criticamente gli aspetti costitutivi:

I. La motivazione della scelta del percorso di specializzazione. La prima sezione è dedicata ad accompagnare il tirocinante verso la riflessione attorno alla scelta professionale e alla revisione critica sulla concezione che ha di sé in quanto docente di Sostegno in formazione.

II. La scuola e il contesto educativo. La seconda sezione è dedicata a guidare il tirocinante all'indagine sulla organizzazione scolastica in funzione dell'inclusione: all'analisi del contesto-scuola attraverso le procedure, i documenti dell'inclusione; all'attività osservativa condotta durante le attività di tirocinio diretto; all'analisi e individuazione di programmazioni e buone pratiche finalizzate all'inclusione per un progetto globale di vita.

III. Il setting di insegnamento-apprendimento. La terza sezione è dedicata ad accompagnare il tirocinante nell'analisi del contesto sezione/classe circa gli aspetti ambientali e relazionali.

IV. La persona con disabilità osservata. La quarta sezione è dedicata ad orientare il tirocinante nella osservazione dello studente con deficit o disturbi, monitorato nel contesto scolastico.

V. La progettazione educativa e didattica. La quinta sezione è dedicata a fornire al tirocinante indicazioni metodologiche e didattiche sulla messa a punto di una unità di apprendimento.

VI. La relazione tra i docenti. La sesta sezione è volta a sollecitare la riflessione sulle relazioni tra i docenti, con particolare riferimento alla collaborazione tra docenti curricolari e docenti specializzati.

VII. La rete di collaborazioni interistituzionali. La settima sezione propone al tirocinante l'individuazione dei dispositivi pedagogici, nonché delle buone pratiche della Scuola, volte alla realizzazione di reti di collaborazioni interistituzionali con famiglie e Territorio.

VIII. Rendicontazione dell'esperienza. L'ottava sezione accompagna il tirocinante ad una riflessione conclusiva sulle esperienze di Tirocinio condotte.

Concludendo. Il presente testo si articola in capitoli ciascuno dei quali presenta e approfondisce uno degli aspetti qualificanti dell'attività di tirocinio diretto-tirocinio indiretto mostrandone le peculiarità e offrendo ogni volta linee metodologiche e strumenti operativi atti a ottimizzare l'attività del tirocinante. Tutto questo, nella prospettiva appena sommariamente tratteggiata di promuovere e sostenere la formazione di un docente specializzato dal solido profilo professionale. Un profilo professionale in cui competenze teoriche e competenze operative siano fortemente ancorate ad un *habitus autoriflessivo* che ne assicuri la sinergica connessione favorendo una didattica efficace, per un verso aderente ai molteplici e diversificati vincoli del contesto (il profilo di funzionamento dell'allievo, la caratterizzazione socio-culturale della scuola e del territorio in cui è collocata, gli aspetti ambientali e relazionali della classe/sezione, il sistema delle intese tra la scuola e le famiglie, ecc.) e pur sempre vivificata dalla tensione incessante verso la trasformazione migliorativa dell'esistente e il sostegno verso i propri allievi nei loro personali percorsi di auto-costruzione culturale ed esistenziale e di proiezione utopica verso il futuro. Gli autori dei contributi – tutti esperti scolastici e/o accademici nel campo della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità – da anni collaborano, in qualità di tutor e di docenti, alla realizzazione dei corsi di specializzazione presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Bibliografia

- Biesta, G., Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 2, pp. 132-149.
- Borkowski, J. G., Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1988). Situated cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Caena, F. (2011). *Literature Review: Quality in Teachers' Continuing Professional Development*. Brussels: European Commission.
- Collins A., Brown J. S., Newman S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). Cambridge, MA: BBN Laboratories. Centre for the Study of Reading, University of Illinois. Edizione Italiana: *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*. In Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zuccheromaglio, C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED 1995.
- Cottini, L., Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiandaca, G. K., Di Carlo, D. R. (2023). La dimensione orientativa del tirocinio dei futuri docenti di sostegno. *Bollettino della SIPED – Società Italiana di Pedagogia*, pp. 354-356.
- Gallelli, R. (2016). *Il sapere (educativo) delle differenze*. In Perla, L., Riva, M. G., *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Gallelli, R., Amati, I. (2024). *La formazione dell'insegnante inclusivo*. In Aiello, P., Giaconi, C., *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Morcelliana.
- Gallelli, R. (2016). *L'insegnante-ricercatore in formazione permanente: per un uso riflessivo dei mediatori dell'educazione*. In Perla, L., Tempesta, M., *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gardner H. (1991). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Greeno, J. G. (1988). *Situations, mental models, and generative knowledge*. Report No. IRL88-Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.
- Greeno, J. G., Simon, H. A. (1988). *Problem solving and reasoning*. In Atkinson, R. C., Herrnstein, R. J., Lindzey, G., Luce, R. D. (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Perception and motivation; Learning and cognition* (2nd ed., pp. 589-672). Hoboken, New Jersey, Stati Uniti: John Wiley & Sons.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Longo, L., Fiandaca, G. K. (2022). Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza. In *Convegno Internazionale SIRD, Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Roma.
- Margottini, M., La Rocca, Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 43-61.
- Massaro, S. (2016). *La formazione in servizio degli insegnanti nel continuum della teacher education: ripensare lo sviluppo professionale del tutor di tirocinio per una cultura dell'innovazione a scuola*. In Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perla, L., Tempesta, M. (2016). *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2012a). *Scrivere il Tirocinio. Aspetti epistemologici e dispositivi formativi*. In Chionna, A., Elia, G. (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2012b). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., Schiavone N., Vinci V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 8, pp. 145-162.
- Perla L., Vinci V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA Rivista*, II, 5.
- Perla, L. (Ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2015). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione Lavoro Persona*, vol. V, n. 15, pp. 33-44.
- Perla, L., Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.
- Resnick, L. B. (1989). *Knowing and Learning. Issues for a Cognitive Science of Instruction*. Hillsdale (N. J.): Erlbaum.
- Resnick, L. B. (1990). Literacy in school and out. *Daedalus*, 119, pp. 169-185.
- Resnick, L. B. (1995). *Imparare dentro e fuori la scuola*. In Pontecorvo, C., Ajello, A., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: Ambrosiana-LED.
- Resnick, L. B. et al. (1993). Reasoning in Conversation. *Cognition and Instruction*, 11, 3-4, pp. 347-364.
- Resnick, L. B., Salmon, Zeitz, C. M., Wathen, S. H., Holowchak, M. (1993). Discourse and Shared Reasoning. *Cognition and Instruction*, 11, 3/4, 347-364.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Riferimenti normativi

D.M. 30/09/2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

Parte prima

Il Tirocinio: la dimensione normativa

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

ISBN: 9788891720023

Il Tirocinio dell'insegnante di sostegno: Excursus storico-normativo

di *Francesco Forliano*

1. Il Tirocinio formativo. Declinazioni epistemologiche

L'intento del presente contributo sarà quello di evidenziare la valenza pedagogica del tirocinio, come occasione di formazione integrale della persona – in situazione.

La possibilità di congiungere formazione e scuola si avvera nell'esperienza di tirocinio come opportunità di contatto diretto con la realtà lavorativa e di orientamento per il futuro professionale, grazie ad una formazione in situazione, finalizzata all'acquisizione di ulteriori competenze professionali.

In ciò consta il doppio valore del tirocinio:

orientativo, in quanto costruisce un elemento di continua definizione di attitudini e capacità; conoscitivo, in quanto costituisce un'occasione di riflessione critica che promuove lo sviluppo di un abito mentale flessibile, in grado di fronteggiare la complessità della realtà educativa (Bartolini, Riccardini, 2006).

Attraverso il tirocinio, inteso come forma di apprendimento dalla pratica, nella pratica e per la pratica, si realizza quella funzionale circolarità tra bagaglio culturale ed esperienziale di ciascuno. Sembra opportuno sostenere che “il conoscere è nella nostra azione” (Schön, 1993).

La ratio del tirocinio, nelle sue diverse fasi: progettuale, operativa e riflessiva, si incarna nella fisiologia di reali contesti lavorativi, prima in osservazione, poi in affiancamento e, infine, in autonomia, grazie a stimoli (teoretici, scientifici, tecnici, civici, metodologici, didattici, ecc.) adeguati ad analizzare tali processi.

Solo in tal modo, il tirocinio curricolare consentirà di valorizzare la significatività del legame tra la teoria e la prassi del contesto lavorativo.

Il Tirocinio formativo si configura, pertanto, come luogo professionalizzante, sociale e cooperativo, nel quale ogni soggetto in formazione si assume la personale responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento e affiancamento costanti da parte del referente tutor della struttura ospitante e del tutor coordinatore universitario.

In questo percorso di graduale avvicinamento e progressiva immersione del tirocinante nel “sapere pratico”, un ruolo strategico è svolto dal tutor di tirocinio.

Il tutor, dunque, dovrebbe essere *facilitator*, ossia qualcuno che assiste, supporta nel raggiungimento di un risultato, ma che non si sostituisce al proprio “discepolo”. Egli sprona l'apprendente all'azione, e lo consiglia mentre agisce (*coach*). Il tutor, inoltre, ha un compito valutativo (*assessor*), in quanto è chiamato a monitorare e a valutare l'esperienza svolta dal tirocinante, a riconoscerne le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite (Bertagna, 2012).

All'interno di questo quadro di riferimento culturale, il tutor coordinatore ha il compito precipuo di orientare e gestire i rapporti con i tutor scolastici, assegnando i tirocinanti alle scuole, e formalizzando il progetto di tirocinio. Provvede, attraverso le attività di tirocinio indiretto all'esame dei materiali di documentazione prodotti e supervisiona le attività e relazioni finali di tirocinio diretto e indiretto. Il tutor coordinatore guida il tirocinante nella strutturazione di un progetto formativo personalizzato e nell'analisi critico-riflessiva della propria esperienza, facendogli scorgere le conoscenze e le abilità, implicite o esplicite, presenti nella pratica professionale.

Fondamentale, inoltre, è la funzione del tutor del tirocinante nell'orientamento rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola nonché alle attività e alle pratiche nei gruppi-classe; egli accompagna e sostiene l'inserimento del tirocinante nei gruppi-classe.

2. Il percorso formativo ed il tirocinio del docente di sostegno. Excursus storico-normativo

Per comprendere appieno il percorso formativo che il futuro insegnante di sostegno è chiamato a svolgere, appare fondamentale tracciare l'iter normativo che ha scandito le tappe di tale processo. Agli inizi degli anni Settanta, gli insegnanti si formavano presso le Scuole di Metodo per Ciechi e Sordomuti, presso le Scuole Magistrali Ortofreniche, o attraverso corsi di Fisiopatologia dello Sviluppo Fisico e Psicico, per poter svolgere la loro attività prevalentemente nelle scuole speciali o nelle classi differenziali,

così come prescriveva l'art. 23 del R.D. n. 577/1928. A distanza di quasi mezzo secolo, il D.P.R. n. 970/1975 stabiliva per il personale che operava all'interno delle scuole statali, il titolo di specializzazione in esito ad un corso biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Sarà la Legge n. 517/1977 che sancirà una rinnovata forma di integrazione nella scuola statale, sia degli alunni "portatori di deficit", che degli insegnanti, con la chiusura delle scuole speciali e attraverso la realizzazione di corsi di durata annuale con specializzazioni a carattere monovalente. Nel medesimo anno sono stabiliti i programmi dei corsi biennali di specializzazione per il personale docente ed educativo. Tali corsi prevedevano lezioni ed esercitazioni dell'area comune per docenti ed educatori della scuola materna, elementare e secondaria; il tirocinio, invece, veniva effettuato nello specifico ordine di scuola (materna, elementare o secondaria). Per ognuno dei due anni di corso, dovevano essere effettuate 300 ore di lezioni teoriche e 350 nell'area formativa, delle quali 200 ore di tirocinio guidato, per un totale complessivo di 1300 ore.

Con il D.M. del 24 aprile 1986, furono rivisti i programmi per i corsi biennali di specializzazione, con una significativa riduzione dell'incidenza delle discipline tecnico-sanitarie a favore di quelle pedagogico-didattiche. Tale passaggio segnerà una timida volontà del legislatore nell'orientare il percorso formativo verso aspetti più corrispondenti alla realtà scolastica.

Il monte ore complessivo del biennio di specializzazione era sempre di 1300 ore ed il titolo conseguito era di tipo polivalente. Particolare rilievo, infine, veniva dato al tirocinio articolato in due momenti integrati e strettamente connessi: il tirocinio diretto, da svolgersi nella realtà della scuola e da realizzarsi in un arco temporale pari a 150 ore annuali, e il tirocinio indiretto per un totale di 100 ore.

Un cambiamento significativo del quadro di sistema si realizzerà con la Legge n. 104/1992 che fissava i criteri direttivi ed i principi generali "per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" sancendo, in modo quasi solenne, "il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie". La Legge n. 104/1992, in particolare, attribuisce alle scuole di specializzazione universitarie il compito di formare i docenti di sostegno. In attesa dell'organizzazione dei corsi universitari, i corsi biennali di specializzazione continuarono, tuttavia, ad essere gestiti dagli enti statali accreditati e dagli istituti specializzati convenzionati con le università.

I nuovi programmi del 1995, disciplinati dal D.M. n. 226, ben evidenziavano una netta distinzione fra un momento di formazione iniziale del

docente e un momento destinato alla formazione ricorrente e in servizio. I curricoli disciplinari, infatti, erano raggruppati in cinque aree: il *quadro* (250 ore), il *soggetto* (200 ore), il *metodo* (120 ore), i *linguaggi* (280 ore), la *professionalità* (300 ore), per un monte ore complessivo pari a 1150.

L'area della *professionalità* consisteva nella rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali con un monte ore 300 (di cui 60 oppure 20 per credito formativo). Questo quinto filone trasversale andrà a sostituire le attività che nei precedenti programmi erano raggruppate sotto la dizione "dimensione operativa" e " tirocinio indiretto".

Particolarmente significativo è il richiamo alla medesima Area nella sezione "Tirocinio" dell'Allegato B al D.M. 30 settembre 2011, che ben evidenzia la rilevanza di tale dimensione nel percorso formativo. Esso si struttura in un tirocinio diretto, pari a 150 ore e 6 CFU e in un tirocinio indiretto, pari a 150 ore e 6 CFU.

Nel biennio 1997/1999 furono attivati "corsi intensivi", previsti dalla Legge n. 662/1996, riservati al

personale in esubero, rispetto alle dotazioni organiche provinciali, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, oltre ai corsi di riconversione professionale..., saranno istituiti anche corsi intensivi di durata non superiore all'anno finalizzati al conseguimento del titolo di specializzazione prescritto per l'attività di sostegno all'integrazione scolastica degli alunni handicappati.

Il monte ore veniva, tuttavia, significativamente ridotto a 450 ed i programmi fortemente ridimensionati, rispetto a quelli previsti dal D.M. 27 giugno 1995. Il titolo rilasciato era di tipo monovalente.

Sul finire degli anni Novanta, venne emanato dal MURST (Ministero della Pubblica Istruzione, Università, Ricerca Scientifica e Tecnologica) il decreto che stabiliva i criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria (SSIS). Il co. 6 dell'art. 3 prevedeva specifiche attività didattiche aggiuntive per gli insegnanti di sostegno della scuola elementare, per almeno 400 ore, attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Per quanto riguardava la scuola secondaria, il co. 8 dell'art. 4 richiamava le stesse indicazioni del già citato co. 6, con la differenza che il semestre aggiuntivo era in coda al biennio di specializzazione. I "semestri aggiuntivi" presso le SSIS sono stati introdotti nell'anno accademico 2001/2002, con il D.M. del 20 febbraio 2002, che autorizzava le Università ad attivare nuovi corsi di specializzazione di almeno 800

ore riservati a docenti già abilitati. All'art. 2 si affermava che tali corsi avrebbero avuto efficacia a decorrere dall'anno accademico 2002/2003 fino all'anno accademico 2005/2006 e, comunque, non oltre il riordinamento dei corsi di studio universitari per la formazione del personale docente delle istituzioni scolastiche.

Il D.M. n. 249/2010, nelle more del complessivo processo di riforma della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti, attua un significativo riordino della materia, prevedendo i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Secondo quanto previsto dall'art. 10 del citato D.M., rubricato: "Istituzione e svolgimento del tirocinio per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado", il tirocinio formativo attivo di cui agli artt. 7, co. 1, lett. b), 8, co. 1 lett. b) e 9, co. 1, lett. b) è un "corso di preparazione all'insegnamento riservato ai soggetti che abbiano conseguito i titoli di cui agli artt. 7, co. 1, lett. a), 8 co. 1, lett. a) e 9, co. 1, lett. a)". Secondo quanto disciplinato dal D.M. n. 249/2010, per lo svolgimento delle attività di tirocinio, le facoltà di riferimento si avvalgono di personale docente e dirigente in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione, ai quali sono affidati specifici compiti in qualità di tutor coordinatori e tutor dei tirocinanti.

I corsi di laurea magistrale di cui all'art. 6 si avvalgono, altresì, di tutor organizzatori, cui è assegnato il compito di organizzare e gestire i rapporti tra le università e le istituzioni scolastiche.

Con particolare riguardo, invece, ai corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, si prevede, inoltre, l'acquisizione di un minimo di 12 crediti formativi, comprensivi di 300 ore di tirocinio articolate, distintamente, per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado. Il tirocinio, come già indicato, afferisce all'"area della professionalità" che attiene alla rielaborazione dell'esperienza personale e all'organizzazione delle competenze professionali.

Il tirocinio indiretto si articola in 150 ore, delle quali: 50 di rielaborazione con il tutor coordinatore, 25 di rielaborazione con il tutor dei tirocinanti e 75 ore di TIC, per un totale comprensivo di 6 CFU.

Il Tirocinio indiretto comprende attività di supervisione da parte dei docenti del corso ovvero dei docenti dei laboratori e dei tutor dei tirocinanti, rispettivamente presso gli Atenei e presso le sedi di tirocinio; tali attività riguardano la rielaborazione dell'esperienza professionale e la rielaborazione della stessa da un punto di vista personale e psico-motivazionale. Nelle attività di tirocinio indiretto è compresa un'attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie, applicate alla didattica speciale (TIC).

Il tirocinio diretto consiste in 150 ore, per un totale complessivo di 6 CFU. Secondo quanto previsto dall'Allegato B al D.M. 30 settembre 2011, il Tirocinio diretto è da espletarsi in non meno di 5 mesi e viene effettuato presso le istituzioni scolastiche; è seguito dal tutor dei tirocinanti, scelto tra i docenti dell'istituzione scolastica. Il tutor dei tirocinanti è un docente individuato fra coloro che prestano servizio presso l'istituzione scolastica sede di tirocinio diretto. È individuato sulla base della disponibilità, del curriculum, di incarico di insegnamento per non meno di 7 anni, e secondo le seguenti priorità: docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto di sostegno, con non meno di 5 anni di anzianità di servizio; docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto comune o disciplinare, con non meno di 5 anni di anzianità di servizio su posto di sostegno (ruolo o pre-ruolo).

Le attività di Tirocinio diretto possono prevedere, inoltre, modalità operative basate su "progettualità" proposte dagli Atenei ovvero dalle istituzioni scolastiche. Le progettazioni sono coerenti con le finalità del percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno, con particolare attenzione alla crescita professionale degli operatori attivi nelle Istituzioni coinvolte nel processo.

Il recente DPCM 4 agosto 2023 pubblicato nella G.U. n. 224 del 25/9/2023 ha ridefinito il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza. Gli allegati al Decreto contengono l'offerta formativa che caratterizzerà i vari percorsi di formazione iniziale in termini di attività disciplinari, tirocinio diretto ed indiretto definendo, inoltre, il profilo conclusivo delle competenze professionali del docente abilitato e gli standard professionali minimi riferiti alle medesime competenze.

I nuovi percorsi abilitanti sono predisposti, tuttavia, per le classi di concorso posto comune per la scuola secondaria di primo e secondo grado ma non per i posti di sostegno.

Bibliografia

- Bartolini, A., Riccardini, M. G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Verona: Gabrielli Editori.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2012). *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Riferimenti normativi

- R.D. 5 febbraio 1928, n. 577. *Approvazione del testo unico delle leggi e delle norme giuridiche, emanate in virtù dell'art. 1, n. 3, della legge 31 gennaio 1926, n. 100, sulla istruzione elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione.*
- D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970. *Norme in materia di scuole aventi particolari finalità.*
- L. 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*
- D.M. 24 aprile 1986. *Approvazione dei programmi dei corsi biennali di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità.*
- L. 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
- D.M. 27 giugno 1995, n. 226. *Nuovi programmi corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75.*
- L. 23 dicembre 1996, n. 662. *Misure di razionalizzazione della finanza pubblica.*
- D.M. 20 febbraio 2002. *SSIS - Corso handicap 800 ore.*
- D.L. 25 giugno 2008, n. 112. *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.*
- L. 6 agosto 2008, n. 133. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.*
- D.M. 26 marzo 2009, n. 37. *Ridefinizione delle classi di abilitazione all'insegnamento, nonché la composizione delle cattedre alla luce delle nuove classi di abilitazione in coerenza con i nuovi piani di studio della scuola secondaria di primo grado.*
- D.M. 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244".*
- D.M. 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*

Il ruolo delle scuole nel tirocinio diretto dell'insegnante di sostegno. *Disamina normativa*

di *Giuseppe Vito Clarizio*

1. Percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Con l'art. 13 del D.M. n. 249 del 10/09/2010 (pubblicato sulla G.U. n. 24 del 31/01/2011 – suppl. Ordinario n. 23) è stato previsto l'istituzione dei percorsi di specializzazione per il sostegno, successivamente disciplinati con il DM 30 settembre 2011.

Questo costituisce quindi il riferimento principale per quanto concerne l'organizzazione dei percorsi formativi.

Con il D.M. n. 92/2019 sono stati modificati alcuni aspetti dell'organizzazione del corso a partire dal IV ciclo.

Il Decreto n. 92/2019 dal titolo "Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni" ha dettato disposizioni concernenti i percorsi di specializzazione per il sostegno, integrando e aggiornando, a decorrere dall'anno accademico 2018/19, le disposizioni di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 30 settembre 2011.

In particolare, detto decreto di attivazione del IV ciclo ha modificato i requisiti di accesso al corso consentendone la partecipazione anche ai docenti non abilitati ma in possesso dei 24 CFU o delle 3 annualità di servizio.

2. Organizzazione dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Tirocinio diretto

L'allegato B del D.M. 30 settembre 2011 "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249 (GU Serie Generale n. 78 del 02/04/2012)" prevede Insegnamenti, attività laboratoriali e di tirocinio, crediti formativi universitari ed in particolare quantifica in ore e CFU il tirocinio diretto.

Infatti prevede che

Il Tirocinio diretto è da espletarsi in non meno di 5 mesi e viene effettuato presso le istituzioni scolastiche; è seguito dal tutor dei tirocinanti, scelto tra i docenti dell'istituzione scolastica. Le attività di Tirocinio diretto possono prevedere modalità operative basate su "progettualità" proposte dagli Atenei ovvero dalle istituzioni scolastiche. Le progettazioni sono coerenti con le finalità del percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno, con particolare attenzione alla crescita professionale degli operatori attivi nelle Istituzioni coinvolte nel processo.

Analizzando il D.M. ed in particolare l'art. 3 comma 2 lettera e) del Decreto notiamo che per l'attività di tirocinio diretto devono essere stipulate delle "convenzioni con le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione ricomprese nell'elenco di cui all'art. 12 del decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 finalizzate alle attività di tirocinio comprensive del relativo progetto".

Il corsista deve svolgere l'attività di tirocinio diretto di 150 ore (6 CFU) presso un'istituzione scolastica del sistema nazionale di istruzione ricomprese nell'elenco di cui all'art. 12 del D.M. n. 249/2010 che ha stipulato una convenzione con l'Università.

3. Elenco regionale delle istituzioni scolastiche accreditate

Come già indicato nel paragrafo precedente l'art. 12 del D.M. n. 249/2010 prevede un elenco regionale di Istituzioni scolastiche accreditate.

Il primo comma di questo articolo indica:

Per lo svolgimento delle attività di tirocinio le università o le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica stipulano apposite convenzioni con le

istituzioni scolastiche, ivi compresi i centri provinciali per l'istruzione degli adulti di cui all'art. 1 comma 632 della Legge 27 dicembre 2006, n. 296, a tal fine accreditate secondo quanto previsto dal presente articolo.

Tuttavia, il secondo comma prevede che

[...] ciascun Ufficio scolastico regionale predispone e aggiorna annualmente un elenco telematico delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione, accreditate ad accogliere i tirocinanti nei percorsi di cui all'art. 3, comma 5, e agli artt. 6, 10, 13 e 14, avendo cura di evidenziare per ogni istituzione scolastica i seguenti dati:

- a) elenco degli insegnanti con contratto a tempo indeterminato disponibili a svolgere il compito di tutor con il rispettivo curriculum vitae;
- b) piano di realizzazione e di inserimento nell'attività della scuola delle attività di tirocinio attivo;
- c) eventuali precedenti esperienze di tirocinio;
- d) esistenza di dipartimenti disciplinari o pluridisciplinari attivi;
- e) eventuale partecipazione dell'istituzione scolastica alle rilevazioni degli apprendimenti nazionali e, se campionata, a quelle internazionali;
- f) presenza di laboratori attrezzati;
- g) eventuali altri elementi che possono concorrere alla valorizzazione delle esperienze delle istituzioni scolastiche.

Con il D.M. 30 novembre 2012 "Definizione delle modalità di accreditamento delle sedi di tirocinio" viene data attuazione all'art. 12 comma 3 "[...] criteri per l'accREDITAMENTO sono stabiliti con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca".

L'ultimo comma prevede che il compito di vigilanza sulle scuole inserite nell'elenco sia per il rispetto delle convenzioni stipulate che per la persistenza delle condizioni previste per l'inserimento nello stesso spettano all'Ufficio scolastico regionale.

Nel caso di mancato rispetto della convenzione o il venir meno delle già menzionate condizioni l'istituzione scolastica interessata viene espunta dall'elenco.

Quindi ciascun USR predispone e aggiorna annualmente un elenco telematico delle istituzioni accreditate.

Le scuole possono richiedere l'iscrizione in modalità singola istituzione scolastica oppure in rete.

Presso ogni USR è presente una commissione per l'accREDITAMENTO che si occupa di valutare la sussistenza delle condizioni e fissa i requisiti necessari per l'accREDITAMENTO in ambito regionale sulla base di quanto previsto dagli allegati al D.M. 30/11/2012.

La commissione, inoltre, vigila sul rispetto delle convenzioni sottoscritte con le Università e sul regolare svolgimento delle attività di tirocinio.

La stessa commissione è costituita con decreto del Direttore Generale dell'USR.

L'elenco delle scuole accreditate è composto di tre sezioni:

- elenco delle istituzioni scolastiche che possono ospitare i tirocinanti per i percorsi formativi che riguardano i posti normali;
- elenco delle istituzioni scolastiche che possono ospitare i tirocinanti per i percorsi formativi che riguardano i posti di sostegno;
- elenco delle istituzioni scolastiche che possono ospitare i tirocinanti per i percorsi formativi che riguardano il CLIL.

Lo stesso Decreto, all'art. 4, prevede i criteri per l'accREDITAMENTO delle istituzioni scolastiche.

Per ogni sezione il decreto prevede un allegato contenente le condizioni necessarie o aggiuntive per l'accREDITAMENTO.

Tali condizioni sono importanti per garantire la qualità, l'equità, la trasparenza e la responsabilità nel sistema educativo regionale.

Allegato A

1. Sono condizioni necessarie per l'accREDITAMENTO delle istituzioni ai fini dello svolgimento delle attività di Tirocinio Formativo Attivo:

- a) il parere positivo del collegio docenti alla partecipazione alle attività di tirocinio;
- b) il completamento dei campi previsti dal format "La scuola in chiaro" e il loro costante aggiornamento limitatamente alle istituzioni scolastiche statali e paritarie, in attesa della definizione di appositi accordi inerenti le strutture facenti parte del sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale;
- c) il conseguimento di un risultato nelle prove Invalsi di italiano e matematica pari o maggiore rispetto alla media regionale. A tal fine la domanda di accREDITAMENTO comprende una libreria affinché i dati riferiti alla stessa istituzione, rilevati dall'INVALSI a partire dall'anno scolastico 2010/2011, siano resi disponibili per la valutazione di merito. A seguito di motivato parere da parte di INVALSI, la condizione è considerata assolta anche nei casi in cui l'istituzione, pur non conseguendo i predetti risultati, abbia compiuto un significativo lavoro di miglioramento degli apprendimenti rispetto alle situazioni di partenza;
- d) l'utilizzo nell'attività didattica delle TIC;
- e) la disponibilità acquisita di docenti in qualità di tutor dei tirocinanti;
- f) la congruità dei progetti di tirocinio con le relative classi di concorso e con le risorse impegnabili.

2. Sono criteri per la definizione dei requisiti da parte delle commissioni regionali per l'accREDITAMENTO:

- a) partecipazione dell'istituzione a progetti nazionali ed internazionali ovvero ad accordi con istituzioni universitarie o del settore AFAM, finalizzati alla formazione del personale docente, alla sperimentazione didattica e al miglioramento degli apprendimenti degli alunni;
- b) documentata partecipazione ad attività di formazione del personale docente su metodologie didattiche;
- c) attività documentate di organizzazione del tempo, dello spazio, dei materiali anche multimediali, delle tecnologie didattiche e di altri supporti migliorativi degli ambienti per l'apprendimento;
- d) promozione di interventi per l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre istituzioni e con il mondo del lavoro;
- e) processi di verifica, valutazione ed autovalutazione delle attività di insegnamento apprendimento e dell'attività complessiva della scuola;
- f) istituzione di percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77, per le scuole secondarie di secondo grado;
- g) attività di certificazione linguistica svolte in convenzione con i soggetti di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 7 marzo 2012;
- h) attività di certificazione delle competenze informatiche svolte anche in convenzione con enti terzi.

Allegato B

1. Sono condizioni aggiuntive per l'accreditamento delle istituzioni ai fini dello svolgimento delle attività di tirocinio nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno:

- a) la disponibilità acquisita di docenti in qualità di tutor dei tirocinanti sul sostegno;
- b) la congruità dei progetti di tirocinio con le finalità previste dai percorsi di specializzazione sul sostegno e con le risorse impegnabili.

2. Sono criteri aggiuntivi per la definizione dei requisiti da parte delle commissioni regionali per l'accreditamento:

- a) il raccordo con i Centri territoriali di supporto;
- b) l'aver avuto un progetto selezionato nell'ambito del bando Tecnoinclusion o di altri bandi nazionali o internazionali finalizzati alla selezione di buone pratiche nel settore dell'inclusione degli alunni con disabilità;
- c) il raccordo con le strutture socio-sanitarie del territorio su progetti comuni;
- d) documentata attività di inclusione degli studenti con disabilità;
- e) documentata attività di orientamento post-secondario per i soggetti con disabilità;
- f) attività di formazione in servizio del personale sui Bisogni educativi speciali;
- g) attività in rete finalizzate alla risposta ai Bisogni educativi speciali;
- h) documentata capacità di personalizzazione dei percorsi didattici.

Allegato C

1. Sono condizioni aggiuntive per l'accreditamento delle istituzioni ai fini dello svolgimento delle attività di tirocinio nell'ambito dei percorsi di specializzazione sulla metodologia CLIL:

- a) la disponibilità acquisita di docenti in qualità di tutor dei tirocinanti in CLIL;
- b) esperienze documentate nella metodologia CLIL, ovvero presenza di docenti formati sulla metodologia CLIL;
- c) la congruità dei progetti di tirocinio con le finalità previste dai percorsi di specializzazione sulla metodologia CLIL e con le risorse impegnabili.

2. Sono criteri aggiuntivi per la definizione dei requisiti da parte delle Commissioni per l'accreditamento:

- a) la partecipazione a reti o gemellaggi con istituzioni scolastiche estere;
- b) la partecipazione a progetti europei finalizzati allo scambio di docenti;
- c) la partecipazione a corsi di formazione sulla metodologia CLIL presso Enti accreditati o presso gli Atenei.

Viene data la possibilità di espletare il tirocinio in deroga al D.M. 30 novembre 2012 per il personale in servizio con contratto di lavoro a tempo indeterminato o determinato.

Tale possibilità è indicata nell'art. 6 del Decreto menzionato che prevede:

[...] 1. I tirocinanti possono richiedere di espletare il tirocinio di cui all'art. 10 del Regolamento, in deroga a quanto previsto dal presente decreto:

- a) se titolari di altro insegnamento, presso l'istituzione ove fruiscano di un contratto di insegnamento a tempo indeterminato;
- b) ai sensi dell'art. 15, comma 13 lettera a) del Regolamento, se impegnati su una supplenza annuale o sino al termine del servizio ai sensi dell'art. 4, commi 1 e 2 della Legge 3 maggio 1999, n. 124, presso l'istituzione ove svolgono l'incarico.

[...] 3. Nei casi in cui il tirocinante abbia un contratto di supplenza ai sensi dell'art. 4, comma 3 della Legge 3 maggio 1999, n. 124, il consiglio di corso di tirocinio e la scuola o la rete di scuole di cui all'art. 1 curano la compatibilità dei percorsi di tirocinio con l'espletamento degli impegni di servizio. Detta disposizione si applica anche:

- a) nel caso in cui la domanda di svolgimento del tirocinio presso la sede di servizio non può essere accolta ai sensi del comma 2;
- b) nei casi in cui i tirocinanti di cui al comma 1 decidono di non avvalersi della facoltà di scelta ivi prevista;
- c) nei casi di tirocinio svolto nell'ambito dei percorsi di cui agli artt. 13 e 14 del Regolamento.

In conclusione, si può affermare che il ruolo delle scuole nel tirocinio diretto dell'insegnante di sostegno è cruciale per garantire una formazione efficace e preparare gli insegnanti a lavorare con gli studenti con bisogni educativi speciali.

L'insegnante di sostegno è un professionista che fornisce supporto agli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali, aiutandoli a partecipare appieno all'ambiente scolastico e a raggiungere il massimo del loro potenziale.

In sintesi, il coinvolgimento attivo delle scuole nel tirocinio diretto degli insegnanti di sostegno è essenziale per preparare in modo efficace questi professionisti a lavorare con successo con gli studenti con bisogni educativi speciali, promuovendo un ambiente scolastico inclusivo e favorevole per tutti.

Riferimenti normativi

- D.M. 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*
- D.M. 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*
- D.M. 92/2019. *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2010 e successive modificazioni.*
- D.M. 30 novembre 2012. *Definizione delle modalità di accreditamento delle sedi di tirocinio.*
- L. 27 dicembre 2006, n. 296. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2007).*
- D.L. 3 maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico.*
- D.L. 7 marzo 2012. *Criteri per la certificazione linguistica e informatica.*

Parte seconda

Il Tirocinio: la dimensione riflessiva

Copyright © FrancoAngeli
N.B: L'opera in tutte le sue parti è coperta da diritto d'autore.

ISBN: 9788891720023

Sezione I

La motivazione della scelta del percorso di specializzazione

La prima sezione è dedicata ad accompagnare il tirocinante verso la riflessione attorno alla scelta professionale e alla revisione critica sulla concezione che ha di sé in quanto docente di Sostegno in formazione.

La motivazione e i fattori di riferimento per la costruzione dell'identità professionale del docente di Sostegno

di *Vincenza Albano*

*Riesci a dare un senso alla tua vita proprio
per il tuo ruolo, per il fatto di proporti ai
tuoi allievi come insegnante e con un sapere
specifico che però, trasmetta al tempo stesso,
la gioia di quella scelta?*

Lettera ad un insegnante
Vittorino Andreoli

1. Costruzione del sé professionale: il modello dialogico-riflessivo

Il processo formativo attivato nel percorso di Tirocinio di specializzazione per insegnanti di Sostegno è il modello dialogico riflessivo immersivo che, attraverso l'elaborazione personale e professionale guidata e condivisa su nuclei tematici fondamentali, fa affiorare le motivazioni, le rappresentazioni e le aspettative di sé come neo-specializzato sul Sostegno. Il modello dialogico riflessivo si ispira alla pedagogia del dialogo (Buber, 2004), che favorisce uno spazio comunicativo e relazionale per un dialogo autentico (Gemma, 2011) tra i vari attori sociali: tutor coordinatori, tutor accoglienti e studenti. In tal senso, il processo di formazione per lo sviluppo dell'agire professionale muove verso una costruzione dinamica dell'identità e delle competenze del futuro docente di sostegno. Il tirocinio

si configura come spazio di ricerca e di analisi dei contesti educativi e dei tratti fondanti l'identità professionale per sostenere e realizzare la transazione dal sistema formativo al sistema lavorativo e viceversa (De Marco, Albano, 2021). Il tirocinio, in quanto “esperienza guidata di formazione pratica” (Damiano, 2014), consente di “agire sul campo”, in una situazione protetta, nonché di interagire direttamente con la realtà, di cogliere lo spessore dei problemi e formulare ipotesi risolutive. L'immersione del novizio nella situazione lavorativa è il fulcro del dialogo autentico, inteso come esperienza formativa che mira al conseguimento di traguardi di apprendimento traducibili in competenze professionali. Tale dialogo autentico si nutre di azione di ascolto, intesa come dialogo competente e orientamento professionalizzante. Tale dialogo autentico consente, infatti, sia di riflettere sulle esperienze di tirocinio, sia di condividere lo spessore delle problematiche e la complessità dei contesti educativi rilevati.

Il presente contributo è articolato in due parti:

- la prima parte riguarda la dimensione professionalizzante, la motivazione, le teorie e i fattori di riferimento;
- la seconda parte riguarda la dimensione fenomenologica, ed è corredata da una indagine di ricerca esplorativa di tipo qualitativo, volta a indagare le rappresentazioni delle motivazioni che hanno indotto gli studenti del corso di specializzazione ad intraprendere il percorso di formazione per diventare docenti di Sostegno.

2. Dimensione professionalizzante: la motivazione e i fattori di riferimento

Il termine “motivazione” deriva dal latino *movere*: “muovere”. La motivazione, quindi, è ciò che muove il singolo a prendere delle decisioni, ad agire e investire verso un obiettivo. È energia che conduce la persona verso una scelta, un'operazione (Bier, 2018).

La motivazione è un costrutto complesso e multidimensionale: spiega i comportamenti e gli sforzi messi in atto per lo svolgimento di alcune attività. Essa dirige l'azione, determina il tipo di impegno e di sforzo necessari per la sua attuazione. Secondo Dörnyei e Ushioda (2011) essa è responsabile del perché le persone decidano di compiere una determinata azione, di quanto siano in grado di sostenere l'attività, e dello sforzo che impiegano in essa. La ricerca scientifica ha formalmente riconosciuto la motivazione come costrutto centrale per la professionalità docente (Watt, Richardson, 2008). In proposito, approcci teorici rilevano che la motivazione influenza positivamente la *performance*, nonché l'intero processo di

insegnamento-apprendimento e, in particolare, i livelli di creatività (Niemiec, Ryan, 2009; Reeve, 2002; Viola *et al.*, 2021). Bier (2018) afferma che la motivazione riguarda il perché una certa persona preferisca una determinata professione, quanta energia sia disposta a investire e quanto tempo intenda dedicarv. Cosa motiva le persone ad intraprendere il percorso professionale di docente specializzato? Da cosa scaturisce il loro impegno? Questa è la domanda più antica della storia!

Molteplici teorie hanno analizzato il costrutto della motivazione. Si possono distinguere teorie di stampo cognitivista che differenziano la motivazione interna ed esterna.

Tra le teorie basate sulle influenze interne, meritano attenzione le seguenti:

- la teoria dell'aspettativa-valore;
- la teoria dell'autoefficacia;
- la teoria dell'interesse.

La teoria dell'*aspettativa-valore* afferma che la motivazione alla base di un comportamento o un insieme di comportamenti “è funzione del valore atteso di un obiettivo o incentivo da ottenere mediante l'efficace implementazione del comportamento e l'aspettativa che quei comportamenti possano ottenere il valore o la soddisfazione attesa” (McKeachie, 1997 cit. in Bier, 2018, p. 17). Le due combinazioni: quella valoriale e quella legata alle aspettative, contribuiscono a compiere un'azione.

La teoria dell'*autoefficacia* (Bandura, 1997), invece, fa riferimento alle percezioni individuali che il singolo possiede riguardo alle capacità di compiere un'azione e di ottenere un certo risultato. Tale teoria ha un ruolo di predominanza sul senso di padronanza ed efficacia che il singolo possiede.

Infine, la teoria dell'*interesse* (Alexander, Kulikovich, Jetton, 1994). L'interesse può essere di due tipi: individuale e situazionale (Kintsch, 1980).

Le teorie basate sia sulle influenze interne sia sulle influenze esterne sono:

- la teoria dei *goal*;
- la teoria del flusso;
- la teoria dell'autodeterminazione.

La teoria dei *goal*, elaborata da Latham e Locke (1991), afferma che gli obiettivi sono strettamente collegati alle motivazioni individuali. I *goal*, infatti, influenzano le tre dimensioni peculiari della motivazione: direzione, intensità dell'azione e persistenza. Tre fattori forniscono ai *goal* forza motivazionale: la difficoltà, la specificità e l'impegno relativi all'obiettivo.

La teoria del *flusso*, elaborata da Csikszentmihalyi (1988), afferma che un comportamento intrinsecamente motivato si ha in quelle esperienze sog-

gettive immediate e contestuali che si verificano quando il soggetto è profondamente coinvolto in un'attività ed è consapevole di ciò che sta facendo.

La teoria dell'*autodeterminazione*, elaborata da Deci e Ryan (1993), sostiene che l'individuo man mano che cresce, acquista maggiore padronanza dell'ambiente esterno, internalizzando valori ed esperienze che sviluppano un senso del sé integrato attraverso il processo, denominato dagli studiosi *processo di integrazione dell'organismo*.

Di fondamentale importanza diviene evidenziare la questione della motivazione individuale. In proposito, molti studiosi individuano tre bisogni psicologici che gli individui sentono la necessità di soddisfare: il bisogno di autonomia, il bisogno di competenza e il bisogno di sentirsi in relazione con gli altri.

Di cruciale importanza, in proposito, è il ruolo dell'ambiente esterno, che aiuta l'individuo nello sviluppare i tre bisogni innati prima menzionati.

I teorici della teoria dell'autodeterminazione operano una distinzione fra comportamenti motivati autonomi e comportamenti motivati controllati. I comportamenti motivati autonomi risultano essere costituiti da azioni autonome, e sono scelti liberamente dall'individuo. I comportamenti motivati controllati prevedono azioni controllate, ovvero non scelte liberamente dal soggetto, ma aventi origine in fattori esterni all'individuo che le compie (Bier, 2018).

Nonostante le numerose teorie sviluppate nel tempo per indagare la motivazione, la vastità del costrutto in esame e la mancanza di un quadro teorico unitario ha portato le studiose Viola *et al.* a individuarne tre tipologie principali (Viola *et al.*, 2020):

- la motivazione intrinseca;
- la motivazione estrinseca;
- la motivazione altruistica.

La *motivazione intrinseca* dipende da credenze, valori e percezioni interne all'individuo. In proposito, è stata fornita una definizione di motivazione prevedendo varie gradazioni della regolazione individuale. La motivazione intrinseca è data quando le persone si impegnano nelle attività per interesse e per piacere, trovando appagamento e soddisfazioni che maturano spontaneamente mentre sono coinvolte in tali attività (Deci, Ryan *et al.* cit. in Bier, 2018, p. 25).

La *motivazione intrinseca*, dunque, chiarisce i comportamenti autodeterminati (o autonomi). Essa risulta responsabile di quelle azioni che vengono svolte come fini a se stesse, per l'interesse, il piacere, o la soddisfazione di compierle (Ryan, Deci, 2000). Il *locus* di causalità, in questo caso, è interno al soggetto e sia la causa sia il fine dell'azione risiedono nell'azione stessa.

La *motivazione estrinseca*, al contrario, racchiude tutti i fattori esterni che possono influenzare la scelta a procedere per la sicurezza lavorativa, per la retribuzione e certezza economica, insieme alla percezione della posizione condivisa socialmente legata ad alcune professioni (Viola *et al.*, 2020). Si pensi, ad esempio, alla credenza per cui la professione di medico/avvocato/notaio sia un'occupazione prestigiosa.

La motivazione estrinseca si riferisce alle situazioni in cui le ragioni alla base delle azioni individuali risiedono in conseguenze separate [dall'azione stessa], sia che esse siano amministrate in maniera interpersonale (ad esempio, lode, pagamenti in denaro, oppure l'opportunità di fare qualcos'altro di più interessante), sia che esse siano auto-amministrate (ad esempio, lodi o omaggi per se stessi) (Deci, Ryan *et al.* cit. in Bier, 2018, p. 25).

Riccollegandoci con quanto afferma la teoria dell'autodeterminazione, la motivazione estrinseca spiega i comportamenti controllati.

La motivazione dell'insegnante, soprattutto quella intrinseca, influenza la motivazione degli studenti (Bier, 2018). Ciò era stato evidenziato anche nella teoria del flusso di Csikszentmihalyi (1988), secondo il quale un insegnante che ama ciò che fa e che dimostra passione nei confronti del suo lavoro, risulta contagioso per i propri studenti. I ricercatori Wild, Enzle e Hawkins (1992) hanno rilevato che le percezioni degli studenti sulla motivazione del docente condizionano la loro motivazione. Gli studenti che ritenevano il proprio insegnante estrinsecamente motivato dimostravano un maggior grado di entusiasmo e coinvolgimento nella lezione rispetto a coloro che invece lo ritenevano intrinsecamente motivato. La motivazione intrinseca dell'insegnante risulta un importante antecedente rispetto alla motivazione intrinseca degli studenti.

La *motivazione altruistica* equivale all'aspirazione a fornire un contributo sociale tramite la propria professione e, insieme alla motivazione intrinseca, è determinante sia per il benessere lavorativo, sia per la motivazione in servizio (Viola *et al.*, 2020).

In definitiva, comprendere le ragioni per cui un individuo sia più motivato di un altro ad agire in un modo o a compiere un'attività, significa esaminare tutte le variabili che inevitabilmente influenzano il comportamento, variabili sia interne sia esterne al soggetto stesso.

3. Mestiere o Missione: quale visione della professione

In base agli studi pedagogici di Cesare Scurati (2001) l'idea dell'insegnante in quanto professionista (e di conseguenza, nel suo caso, è possibile parlare di *professionalità docente*) si è affermata in tempi relativamente recenti ed è comunque rimasta e rimane, ad oggi, una idea ricca di oscillazioni (Rivoltella, 2019).

Tradizionalmente, si parla di *insegnamento* in termini di *vocazione*. Ma come può essere definita una *vocazione*? Il termine deriva dal latino “vocare”, che significa “chiamare”. La vocazione è dunque una chiamata. Non solo. La vocazione è anche un'offerta completa di ciò che si fa e di ciò che si è. In proposito, Maria Zambrano (2008) afferma che la parola “vocazione” ha affinità con altre parole, ed è racchiusa all'interno di una costellazione di significati. In tale costellazione appare anche la parola “destino”, che è tra le parole che sembrano “consanguinee” alla parola “vocazione”. Non si può parlare di destino se non risulta chiaro che ci si riferisce alla vocazione: la “chiamata” che è sostanza della vocazione comporta una “destinazione”, ovvero un destino. L'autrice asserisce che per far sì che la vocazione e il destino di una persona si rivelino, è importante comprendere tali termini e i significati ad essi sottesi in un sistema di pensiero che lasci spazio all'individuo, e che gli dia libertà di espressione.

Oggi, invece, nella società dei consumi in cui tutti siamo immersi, il termine “vocazione” è sempre riferito ad una “occupazione”, che comporta anche il “guadagnarsi da vivere” che, ovviamente, è funzionale al consumo compulsivo delle risorse guadagnate. In tal modo la parola “vocazione” viene spogliata del suo senso originario (Zambrano, 2008). Oggi, nella società dei consumi, le persone diventano vittime dell'idolo del Mercato a cui vengono sacrificati i più nobili sentimenti. Un Mercato dominato da logiche di monopolio economico in cui si risolve l'intero Umano, che non ha più modo di esprimere sentimenti ed emozioni. Questi ultimi possono essere recuperati soltanto nella logica, peraltro estranea al Mercato e marcatamente controcorrente rispetto alle sue linee di tendenza, dell'aiuto verso il prossimo (Freidson, 2002).

4. Missione e passione nella professione

Sulla scia di Maria Zambrano, Gesualdo Nosengo (1964), pedagogista italiano del XX secolo, sosteneva che l'insegnamento non fosse meramente un mestiere come tanti, ma una vera e propria missione, e tra le più nobili: formare alunne e alunni, studentesse e studenti perché diventino cittadini attivi.

Il pensiero che sostiene l'insegnamento, non solo come vocazione ma anche come missione mette in luce l'importanza e la responsabilità degli insegnanti nell'educare ben oltre il mero ambito scolastico. La responsabilità docente si estende all'aiutare gli studenti a sviluppare valori, competenze sociali, senso critico e impegno civico. Gli insegnanti diventano, in tal modo, facilitatori del processo di crescita e sviluppo dei propri studenti. La visione di Nosengo sottolinea come l'insegnamento sia una professione che richiede dedizione, passione e impegno nei confronti degli studenti. Gli insegnanti hanno il compito di ispirarli e guidarli nel loro percorso di apprendimento, contribuendo alla loro formazione come individui consapevoli e responsabili.

Questa prospettiva riconosce il ruolo cruciale degli insegnanti nel plasmare le future generazioni e nella costruzione di una società migliore. L'insegnamento, in tale ottica, è vocazione e missione che richiede un impegno a servizio degli altri. È importante sottolineare che non tutti gli insegnanti si riconoscono in questa visione e che ogni persona può avere una prospettiva diversa sull'insegnamento. Tuttavia, la teorizzazione di Zambrano e Nosengo contribuisce a mettere in risalto l'importanza e il valore dell'insegnamento come una delle missioni più nobili nell'educazione della persona umana.

Oggi viviamo in una società caratterizzata da forti spinte verso la demotivazione. È necessario che a scuola i docenti riaccendano le passioni per scopi nobili ed elevati e le portino nelle aule facendole vivere e lievitare, contaminando positivamente gli alunni/studenti.

La *passione* è un elemento essenziale che fa la differenza in qualsiasi professione. Infatti, in base al pensiero di Primo Levi, è vero che *trovare un lavoro che si ama corrisponde alla migliore approssimazione della felicità sulla terra*. Certamente la passione non rimuove la fatica e lo stress, tuttavia l'alleggerisce, poiché orienta l'impegno verso obiettivi nobili e gratificanti, che rendono il lavoratore felice e soddisfatto.

Le passioni fanno sentire vivi, accendono l'anima e danno gratificazione quando il lavoratore riesce a realizzarsi appieno mediante la propria opera.

È pertanto importante promuovere un'azione di autoriflessione professionale, che consenta di esercitare un'azione metacognitiva sul percorso formativo intrapreso, consentendo di rilevare se la strada percorsa sia quella giusta.

Non è infrequente che, in tale contesto, entrino in gioco fattori negativi, quali *sconforto* e *sfiducia*, soprattutto quando mancano idee chiare e si ritiene di non essere in grado di assolvere un compito complesso. Nonostante ciò, è importante non farsi abbattere ed essere sempre motivati.

5. La dimensione fenomenologica dell'insegnamento: ricerca esplorativa di tipo qualitativo

È stata effettuata un'indagine che ha utilizzato una modalità interpretativa di tipo qualitativo basata su interviste sottoposte agli studenti di una fascia di età compresa tra i 27 e i 46 anni, del corso di specializzazione per insegnanti di sostegno. Alcuni di loro già svolgono il ruolo di docenti. Altri sono occupati anche su posto di Sostegno sprovvisti di titolo; altri ancora provengono da settori professionali non legati al mondo della scuola. È stato necessario iniziare con una ricerca bibliografica attinente alle domande che si intendeva somministrare (Domenici, Lucisano, Biasi, 2021). Mi sono servita del “potenziale” della ricerca di Quagliano (1999) per la scelta del materiale utile a predisporre le domande adeguate.

È stato seguito un metodo qualitativo per la raccolta di informazioni utili, che hanno contrassegnato l'esperienza preziosa e gratificante degli intervistati. Si è prestata attenzione alla soggettività e alla causalità, alla flessibilità e alla capacità di adattamento. L'approccio è stato sempre scientifico, fondato su criteri di affidabilità e validità. È stata predisposta l'intervista a partire dall'esposizione delle finalità, nonché dalla registrazione e scelta accurata degli intervistati fra diversi studenti, dalla spiegazione dell'obiettivo, dall'assegnazione dei tempi, dalla preordinazione del set di domande. È stato inoltre predisposto un ambiente giusto e accogliente per l'indagine esplorativa.

Sono stati individuati alcuni indicatori di qualità:

- coerenza interna;
- possibili incongruenze nelle reazioni;
- coerenza esterna: corrispondenza tra ciò che viene detto e ciò che si sa, lo stimolo emotivo.

Inoltre, nel corso dell'intervista, è stato estrapolato il significato dato dallo studente intervistato per un supporto al pensiero riflessivo.

Infine, sono stati enucleati gli approcci teorici da applicare. Ulteriori ambiti di approfondimento sono stati: la ricerca del punto di vista dell'intervistato; gli autori di riferimento utilizzati; le strategie e gli strumenti messi in atto; la promozione dei punti di successo e la rilevazione delle criticità.

In definitiva, sono state esaminate la complessità del contenuto e del significato dell'esperienza degli studenti, ascoltando più volte le registrazioni, leggendo le trascrizioni stilate in modo da rilevare il grado di importanza attribuito all'etica nella guida di sentimenti profondi, motivazioni e valori da rappresentare. Tutti questi sono stati aspetti ampiamente riscontrati nelle interviste.

Gli argomenti prima citati sono stati inquadrati entro le coordinate rappresentate dalle seguenti domande (Krueger, 1994).

- Quali sono le informazioni importanti che voglio ottenere da questa ricerca?
- Come utilizzerò queste informazioni?
- A chi saranno utili?

Per l'analisi dei dati è stata richiesta e ottenuta la collaborazione degli studenti del percorso di specializzazione per il Sostegno. Ci si è confrontati. È stato richiesto il loro supporto per una corretta interpretazione dei significati e per la loro classificazione in una matrice di osservazione.

Le domande della ricerca esplorativa dell'intervista hanno consentito di indagare la rappresentazione che gli studenti hanno della motivazione che li ha indotti ad intraprendere il percorso di formazione professionale per divenire insegnanti di sostegno.

Il dialogo con vari intervistati ha offerto agli stessi la possibilità di narrare la propria storia personale e professionale, senza trascurare le riflessioni emergenti da tali narrazioni con i futuri professionisti che hanno stilato una scrittura riflessiva per la de-costruzione e ri-costruzione del sé professionale, volta alle acquisizioni di competenze specifiche legate all'essere-oggi-insegnante-di-sostegno.

Tale dimensione fenomenologica ha consentito, attraverso un processo dialogico con i soggetti intervistati, di rispondere e conoscere le rappresentazioni della motivazione alla scelta del percorso.

Il processo dialogico permette di riflettere sull'evento formativo. I neo professionisti coinvolti mettono a tema i loro saperi sull'esperienza programmata, per ripensare alle proprie pratiche attraverso le domande (Bove, 2019).

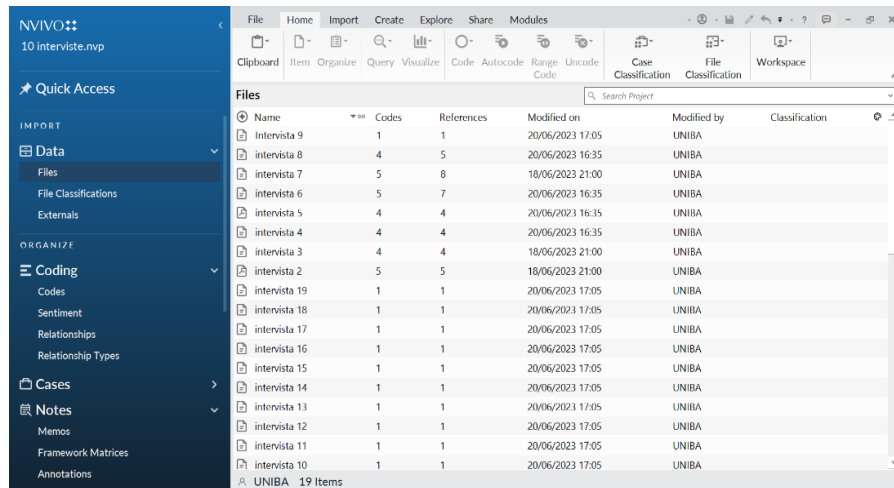
L'indagine sulla dimensione fenomenologica ha indagato sia i processi narrativi delle esperienze dei soggetti intervistati, sia i presupposti teorici all'interno di cornici culturali, sia contesti formali e informali sia autori di riferimento. L'analisi delle interviste è stata sistematica. Si è lavorato sulle trascrizioni complete delle registrazioni, ricavando notizie utili anche dalle informazioni secondarie (Albanesi, 2004).

Di seguito, si riportano i punti salienti delle interviste agli studenti e le domande strutturate per gli intervistati.

- Quali letture teoriche la guidano/la guideranno nel suo ruolo di docente di sostegno?
- A quali autori/personaggi reali e/o fantastici fa/farà riferimento?
- Quale motivazione l'ha indotta ad intraprendere il percorso professionale di docente di sostegno?
- Chi/che cosa ha contribuito a tale maturazione?

Per effettuare l'analisi qualitativa delle interviste ed andare più in profondità è stata utilizzata la piattaforma NVivo, acronimo di Nud* IstVivo (Non Numerical Unstructured Data*Indexing, Searching and Theorizing Vivo - Dati Non Numerici e Non Strutturati* Categorizzare, Esplorare e Teorizzare in vivo) (Coppola, 2011, p. 9). Il software NVivo è un programma che permette di effettuare ricerche qualitative (Pacifico, Coppola, 2010) a livello professionale ed è utilizzato da studiosi e ricercatori per l'elaborazione di dati che molto spesso risultano essere eterogenei. La piattaforma consente di importare ogni genere di file (immagini, video, audio, testi, interviste, ecc.) che vengono organizzati, analizzati e classificati sulla base dei *codes* individuati dal ricercatore generando tabelle e grafici. È prassi consolidata nell'ambito di progetti di ricerca "l'uso di software come NVivo che consente di analizzare le relazioni tra i dati e le co-occorrenze lessicali, di verificare gli effetti di una modifica del sistema di categorie sui contenuti già elaborati, di aggregare dei codici in categorie, di analizzare le relazioni tra le categorie" (Domenici, Lucisano, Blasi, 2021, p. 256) offrendo una "visione" più chiara del sistema di *codes* individuati dal ricercatore. Il programma ha consentito di importare le interviste (Fig. 1).

Fig. 1 - Importazione delle trascrizioni delle interviste all'interno del software NVivo



Name	Codes	References	Modified on	Modified by	Classification
Intervista 9	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 8	4	5	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 7	5	8	18/06/2023 21:00	UNIBA	
Intervista 6	5	7	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 5	4	4	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 4	4	4	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 3	4	4	18/06/2023 21:00	UNIBA	
Intervista 2	5	5	18/06/2023 21:00	UNIBA	
Intervista 19	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 18	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 17	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 16	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 15	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 14	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 13	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 12	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 11	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 10	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	

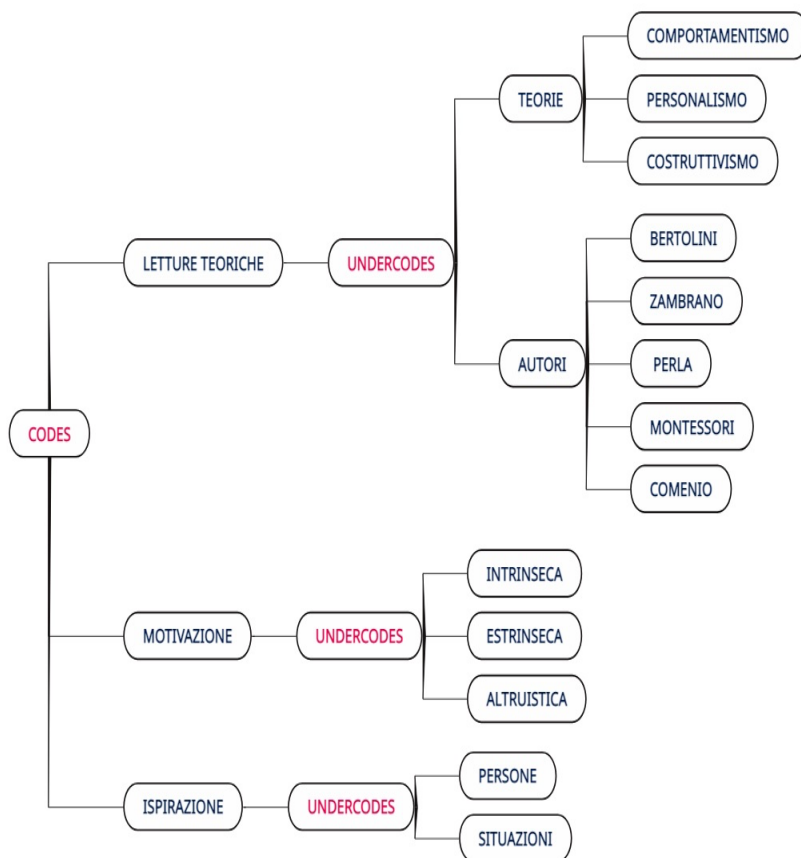
Successivamente, ha consentito di organizzare e classificare i dati e, infine, di esplorarli attraverso le *queries* (Fig. 2).

Fig. 2 - Classificazione e organizzazione dei nodi concettuali rinvenuti nelle trascrizioni

Name	Files	References	Created on	Created by	Modified on	Modified by
Lecture teoriche	0	0	18/06/2023 21:03	UNIBA	18/06/2023 21:03	UNIBA
Autori	7	8	18/06/2023 21:04	UNIBA	19/06/2023 17:13	UNIBA
Teorie	1	1	18/06/2023 21:04	UNIBA	20/06/2023 16:31	UNIBA
Comportame	10	10	18/06/2023 21:04	UNIBA	20/06/2023 17:08	UNIBA
Costruttivism	0	0	18/06/2023 21:05	UNIBA	18/06/2023 21:05	UNIBA
Personalismo	7	7	18/06/2023 21:05	UNIBA	20/06/2023 17:09	UNIBA
Motivazione	0	0	18/06/2023 21:03	UNIBA	18/06/2023 21:03	UNIBA
Altruistica	4	4	18/06/2023 21:06	UNIBA	19/06/2023 17:11	UNIBA
Estrinseca	1	1	18/06/2023 21:05	UNIBA	20/06/2023 16:31	UNIBA
Intrinseca	5	7	18/06/2023 21:05	UNIBA	19/06/2023 17:12	UNIBA
Ispirazione	0	0	18/06/2023 21:03	UNIBA	18/06/2023 21:03	UNIBA
Persone	7	10	18/06/2023 21:06	UNIBA	20/06/2023 16:44	UNIBA
Situazioni	3	3	18/06/2023 21:06	UNIBA	19/06/2023 09:51	UNIBA

Il software, inoltre, ha consentito di effettuare un'analisi non quantitativa ma qualitativa, attraverso l'individuazione di *codes* e *trend* (Pacifico, Coppola, 2010). Difatti, l'obiettivo della ricerca qualitativa è comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità, puntando alla descrizione del caso singolo e specifico in un'ottica idiografica (Coggi, Ricchiardi, 2005). Nella fase di classificazione delle interviste è stata di essenziale importanza l'individuazione di *codes* (nodi) e *undercodes* (sotto-categorie) trascritte nel software NVivo e illustrate nella mappa sottostante (Fig. 3).

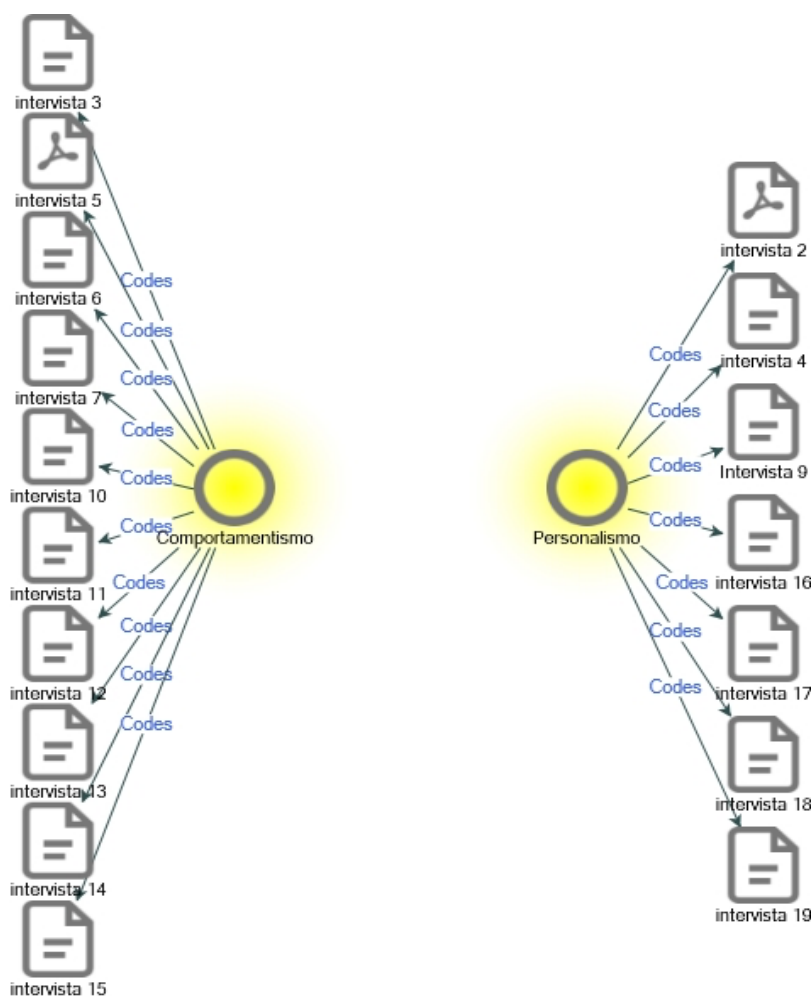
Fig. 3 - Mappa dei Codes e Undercodes individuati a partire dall'analisi delle interviste



6. Rappresentazioni delle letture teoriche

L'indagine esplorativa basata sull'intervista con gli studenti e l'utilizzo del software ha consentito di rilevare che la maggior parte degli intervistati fanno riferimento a letture teoriche. In particolare, dalle *queries* sono emerse due fondamentali teorie: il personalismo e il comportamentismo, che guidano/guideranno la professione di docente di sostegno. Difatti, come si può vedere dalla Fig. 4, è stata più volte richiamata la teoria del Comportamentismo.

Fig. 4 - Diagramma di comparazione tra due Codes relativi alle letture teoriche con l'utilizzo software Nvivo



Tale teoria è emersa dalla maggioranza delle interviste:

Credo che il comportamentismo mi abbia guidato e mi guiderà nella professione di docente di sostegno. Questo perché osservando e analizzando il comportamento, e in particolare il comportamento problema, è possibile eseguire un'analisi funzionale, che mi consentirebbe di formulare ipotesi circa la causa del comportamento e la relazione tra il comportamento e l'ambiente.

Ancora:

Ho apprezzato molto le letture teoriche relative alle metodologie comportamentali. Credo che la conoscenza delle tecniche base del metodo comportamentale sia necessaria per supportare ragazzi con determinate disabilità. Credo anche, però, che occorra conoscere e approfondire anche gli altri approcci teorici per rispondere adeguatamente alla complessità che spesso la disabilità comporta.

Non si può non rilevare l'importanza riservata alla teoria del personalismo. Infatti, alcuni intervistati narrano:

Credo fermamente nell'importanza del singolo individuo, delle relazioni interpersonali e dell'inclusione di tutti i membri della società: credo che ogni essere umano – compreso chi ha una disabilità – possa (e debba) entrare in contatto con gli altri, arricchendo se stesso e l'ambiente circostante con la propria personalità e quella degli altri; come in un alveare laborioso, è da questo continuo scambio con gli altri che nasce la ricchezza multiforme della persona, così come è l'interazione dei “terrestri” con tutto ciò che costituisce il sistema natura, che ci consente di sopravvivere, di vivere, e in ultima analisi di ben-essere. Pertanto, affronto letture che mi aiutino ad approfondire la comprensione di come le relazioni umane e l'interazione sociale possano influenzare positivamente l'autostima, lo sviluppo personale e la realizzazione di ogni individuo, compresi coloro con disabilità.

Ancora:

Generalmente io faccio riferimento al personalismo pedagogico che mette al centro la persona...

Rappresentazione degli autori di riferimento

Per quanto riguarda gli autori, la maggior parte degli intervistati fanno riferimento ad autori come Comenio, Zambrano, Montessori, Perla, come si evince dalla mappa concettuale riepilogativa (Fig. 3).

Alcuni intervistati raccontano:

Il mio modello di ispirazione sono/saranno Dario Ianes e Loredana Perla, il primo per la figura di insegnante di sostegno che traccia ne “L'evoluzione dell'insegnante di sostegno” e la seconda per il concetto di inclusione come “non esclusione” delineato ne “La forza mite dell'educazione”.

Ancora:

Daniel Pennac mi ha ispirato particolarmente grazie al racconto della sua esperienza di parecchi lustri come insegnante. Ci sono persone che hanno vissuto la scuola come vocazione e per questo ritengo che ciò che rende Pennac così influente sia la sua capacità di trasmettere l'amore per l'insegnamento e l'importanza di creare un ambiente di apprendimento positivo: come i personaggi dei suoi libri, la sua esperienza "rocambolesca" di insegnante gli ha permesso di conoscere in prima persona le sfide e le dinamiche della scuola; la difficoltà di coinvolgere gli studenti, di gestire la disciplina e di far emergere il potenziale di ognuno. Uno dei messaggi fondamentali che emergono dal lavoro di Pennac è l'importanza di stimolare la curiosità e la passione per l'apprendimento: condivido la sua idea che l'educazione dovrebbe essere pensata in modo maieutico, come un processo – quasi magico – di scoperta delle proprie potenzialità e di crescita personale, anziché una semplice trasmissione di conoscenze; apprezzo che riconosca ad ogni studente un'unicità, quindi una diversità di stili di apprendimento e di bisogni; ed in conclusione la necessità di adattare le metodologie didattiche per rispondere alle esigenze individuali degli studenti, offrendo un ambiente inclusivo e accogliente.

Ancora:

Maria Montessori è il mio punto di riferimento per la sua capacità di permettere di imparare osservando gli altri bambini, e per la sua capacità di creare un ambiente a misura di bambino promuovendo un apprendimento attivo.

7. La motivazione alla professione: intrinseca, estrinseca ed altruistica

La motivazione è un costrutto complesso e vasto che, come abbiamo visto precedentemente ha portato studiosi quali Viola *et al.* (2021) a racchiudere la motivazione in tre tipologie principali: *estrinseca*, *intrinseca* e *altruistica*, che sono state prese in esame attraverso il software NVivo per quanto riguarda la rappresentazione della motivazione che ha indotto gli studenti ad intraprendere la carriera di docente di sostegno (Fig. 6).

Durante le lezioni è stata avviata un'attività di *gamification* attraverso l'App Mentimeter che ha consentito alla sottoscritta di effettuare un brainstorming digitale volto ad esprimere, attraverso una parola-chiave, la percezione della motivazione che ha indotto gli studenti a intraprendere il percorso professionale per diventare docenti specializzati sul Sostegno. L'App ha consentito di realizzare una *word cloud* (Fig. 5) e favorire una conversazione fra tutti gli intervistati.

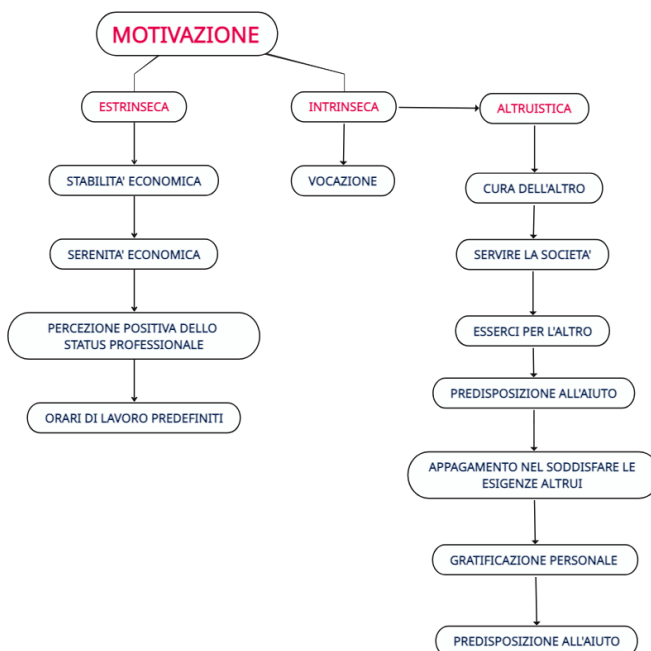
Fig. 5 - Word Cloud brainstorming

QUALE MOTIVAZIONE TI HA INDOTTO AD INTRAPRENDERE QUESTO PERCORSO PROFESSIONE

62 answers



Fig. 6 - Mappa-rappresentazione della motivazione degli intervistati



Tale attività di gamification attraverso l'app è stata utile come fase preparatoria per poter riflettere e rispondere alle seguenti domande dell'intervista: Quale motivazione l'ha indotta ad intraprendere il percorso professionale di docente di sostegno? Chi/che cosa ha contribuito a tale maturazione?

7.1. *Motivazioni estrinseche*

La motivazione estrinseca è stata scelta da una minoranza degli intervistati che considera l'opzione di svolgere l'insegnante di sostegno come ripiego per ottenere stabilità economica, per un facile inserimento nel mondo lavorativo del contesto scuola o per la percezione dello status sociale del ruolo.

Dal software NVivo sono stati estrapolati alcuni nodi concettuali delle interviste che racchiudevano fattori legati a tale motivazione:

L'idea di poter ottenere una stabilità a livello economico ed altri vantaggi, rispetto a quello che era il mio vecchio lavoro, mi ha spinto a lasciarlo ed intraprendere questo percorso. Non solo, l'insegnamento come professione da svolgere mi permette di conciliare anche i miei impegni di madre e moglie. Avere più tempo da dedicare ai miei figli, alla propria casa e anche alla propria persona è fondamentale.

Ancora:

La motivazione che mi ha portata oggi ad essere qui, a condividere le mie idee e le mie esperienze, è stata di natura estrinseca. Parlando con alcune amiche che avevano intrapreso questo percorso mi sono convinta anche io ad effettuare questa scelta.

Ancora:

La libera professione non mi consentiva di avere degli orari prestabiliti. Spesso lavoravo nelle festività e di domenica sottraendo tempo alla mia famiglia e al benessere psico-fisico. La professione che svolgevo mi appagava ma a lungo andare mi limitava nella mia quotidianità. Il docente di sostegno mi è apparsa l'unica strada da intraprendere per poter inserirmi nel mondo della scuola.

Ancora:

Dopo gli studi avevo necessità di un'indipendenza economica.

7.2. *Motivazioni intrinseche*

La motivazione intrinseca è stata quella sentita dalla maggioranza degli intervistati, che considera lo svolgere la professione di docente di sostegno una vera e propria vocazione e missione, ovvero un'attitudine alla cura e all'aiuto dell'altro, nata già per alcuni sin dalla scuola dell'infanzia fra i banchi di scuola, e indirizzata al concreto supporto, ad esempio, di quei "compagni" definiti di volta in volta come "introversi", o "con difficoltà" negli ambiti della comunicazione, della relazione, del comportamento o dell'apprendimento. L'approccio alla diversità per alcuni sorge in famiglia, per la necessità, ad esempio, di supportare un cugino/fratello/sorella bisognoso di aiuto, attenzione, cure. Le costanti relazioni con le diverse forme di disabilità hanno sensibilizzato e affinato lo sviluppo di una personalità incline alla cura e all'aiuto dell'Altro. La rete di relazioni profonde accende una fiamma interiore, come indicato dalla celebre teoria dei fiammiferi contenuta nel romanzo "Como agua para chocolate", capolavoro del 1989 della scrittrice messicana Laura Esquivel. In tale opera, uno dei personaggi cerca di spiegare come coltivare l'amore, in qualunque forma si presenti e verso qualunque essere sia indirizzato:

Veniamo tutti al mondo con una scatola di fiammiferi dentro di noi. Fiammiferi che però non possiamo accendere da soli; abbiamo bisogno [...] di ossigeno e dell'aiuto di una candela. Solo che, nel nostro caso, l'ossigeno deve provenire, per esempio, dal respiro della persona amata; e la candela può essere un tipo qualsiasi di cibo, musica, carezza, parola o suono che faccia scattare il detonatore e accendere in tal modo uno dei fiammiferi. Per un momento ci sentiremo abbragliati da un'intensa emozione. Si produrrà dentro di noi un piacevole calore che con il passare del tempo andrà affievolendosi, lentamente, finché non sopraggiungerà una nuova esplosione a ravvivarlo. Ogni persona deve scoprire quali sono i suoi detonatori per poter vivere, poiché la combustione che avviene quando se ne accende uno è la vera fonte che fornisce energia all'anima. [...]. E se non si scoprono in tempo quali sono i propri detonatori, la scatola di fiammiferi finisce per inumidirsi e mai più potremo accendere neanche un singolo fiammifero (Esquivel, 1989).

Dal software NVivo sono stati estrapolati altri nodi concettuali delle interviste che racchiudevano fattori legati a tale motivazione:

Per me è sempre stata una vocazione voler diventare insegnante e non faccio differenza tra insegnante di sostegno e curricolare. L'importante è riuscire a comunicare con i ragazzi, entrare nel loro cuore ed essere per loro un punto di riferimento.

Ancora, da un'altra intervista emerge:

Nella mia vita ho sempre scelto di mettere in cantiere progetti personali; costruire relazioni significative; intraprendere strade nuove e inedite, perché sapevo che mi avrebbero reso migliore e maggiormente aderente alla parte che più amo di me. Pertanto, anche essere docente di sostegno, per me significa provare modalità nuove per migliorare lavorando “con” gli alunni, e non solo lavorando “per” persone bisognose di supporto.

Rilevanti sono anche i vissuti degli studenti, che li hanno segnati nel profondo:

L'anno scorso ho avuto la fortuna di lavorare in un Liceo. È stata la mia prima supplenza, durata quasi sei mesi, in storia e geografia. In quei mesi ho provato a prendermi cura di quei ragazzi, ho cercato di mettere da parte la semplice “lezione”, con la speranza di capirli, di capire le loro emozioni o cosa stavano vivendo fuori dall'ambiente scolastico, avendo cura e rispetto delle difficoltà, cercando di cogliere negli occhi il “non detto” fra le parole. Se noi insegnanti ci soffermassimo solo sugli errori e sulle debolezze dei nostri studenti, non ci accorgeremmo di quanta bellezza può esserci sotto i loro sbagli.

Ancora:

Sin dall'età di 8 anni, trascorrevi parte del mio tempo libero a giocare come se fossi un insegnante. L'idea di incontrare nuove menti e lasciare un segno in loro, come avevano fatto in precedenza le mie insegnanti, mi ha sempre emozionato.

Ancora:

Ricordo che aiutavo la mia maestra della scuola elementare quando i miei compagni erano in difficoltà. L'insegnante è colui che abbina il cuore, la mente e l'anima, che sia cioè in grado di coniugare conoscenze e sentimento.

Il mio desiderio era riuscire a diventare quell'insegnante in grado di appassionare i miei allievi, di sviluppare in loro quella che oggi definiamo motivazione intrinseca. Le motivazioni intrinseche comportano interesse in ciò che si fa, in attività che sono di per sé motivanti, a prescindere da eventuali ricompense o vantaggi.

Un altro intervistato:

Sono un'educatrice professionale e svolgo assistenza educativa specialistica in una scuola primaria. Ho sempre cercato di svolgere la professione con determinazione e dedizione, cercando di accompagnare l'attività a una formazione costante per rispondere alle continue sfide che questo lavoro richiede di affrontare. Nel mio lavoro sono stata particolarmente gratificata dai bambini che rispondono regalan-

domi i loro sorrisi e abbracci, i loro progressi e i piccoli e grandi successi. Tuttavia, non nascondo anche le tante angosce, quelle che ti portano a una continua riflessione, quando non riesci a comprendere chiaramente le loro necessità, i loro desideri, le loro aspettative e i loro dissidi interiori. Occorre essere come Penelope che tesseva la sua tela di giorno per disfarla la notte: io non dovrò mai “stancarmi di ricominciare sempre da capo”, considerando quella educativa come un'opera interminabile intorno a cui lavorare, con continui ripensamenti.

Ancora:

Fin da piccola, osservando il lavoro di mia madre come insegnante, ho sempre avuto il sogno di essere una fonte d'ispirazione per i miei allievi. Ho deciso di iscrivermi al TFA sostegno e di imparare a mettermi in gioco anche in contesti e situazioni diverse in cui il ruolo di insegnante risulta determinante e fondamentale! La cosa importante è riuscire a capire come poter aiutare dei ragazzi con più problematiche ad esprimersi e a ritrovare se stessi. E spero che attraverso questo percorso io riesca ad affinare le mie competenze in materia.

7.3. Rappresentazione della motivazione altruistica

Un intervistato racconta:

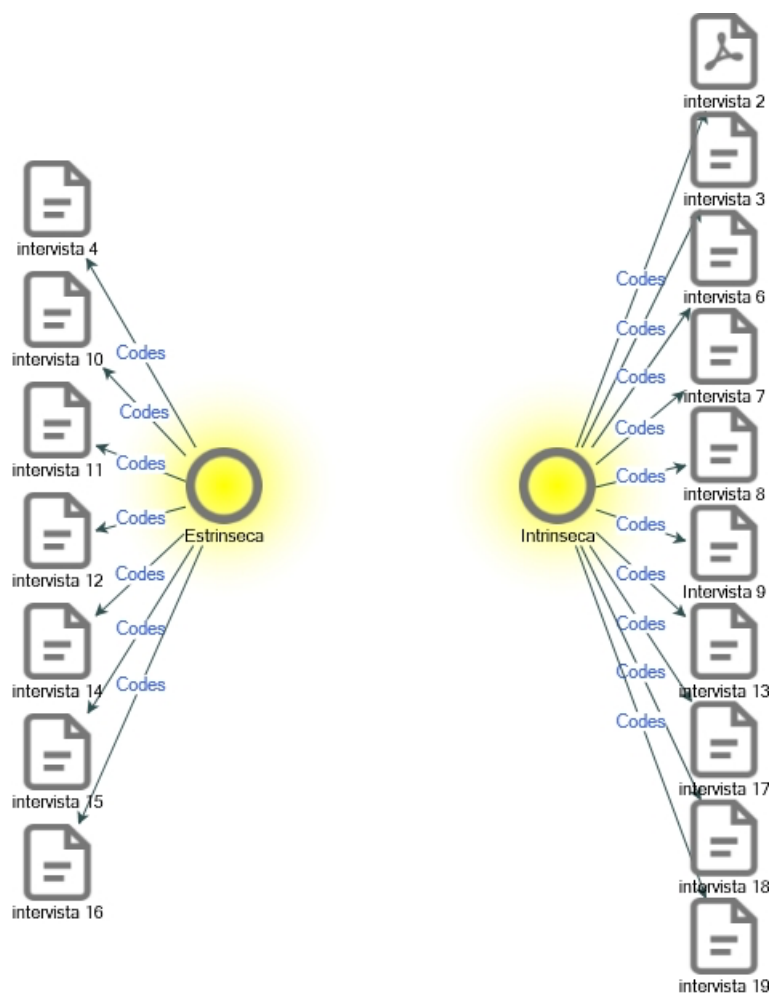
La motivazione che mi ha spinto a voler diventare docente di sostegno è stato il bisogno di rispondere in modo adeguato, competente e con la giusta preparazione al ruolo docente che mi veniva chiesto di svolgere. L'insegnante di sostegno. Non ci si può improvvisare insegnanti di sostegno. La società ha il dovere, nei confronti di chi ha una disabilità, di assicurare il diritto allo studio e di farlo in modo adeguato. Sento di dover fare qualcosa in prima persona per fare in modo che questo diritto venga assicurato.

Ancora:

Ho sempre immaginato di svolgere un lavoro che non fosse solo fonte di reddito, ma che potesse apportare valore aggiunto nella vita di qualcuno. Credo che il lavoro di insegnante di sostegno, se svolto con passione, dedizione e professionalità possa contribuire a migliorare la vita degli studenti con disabilità.

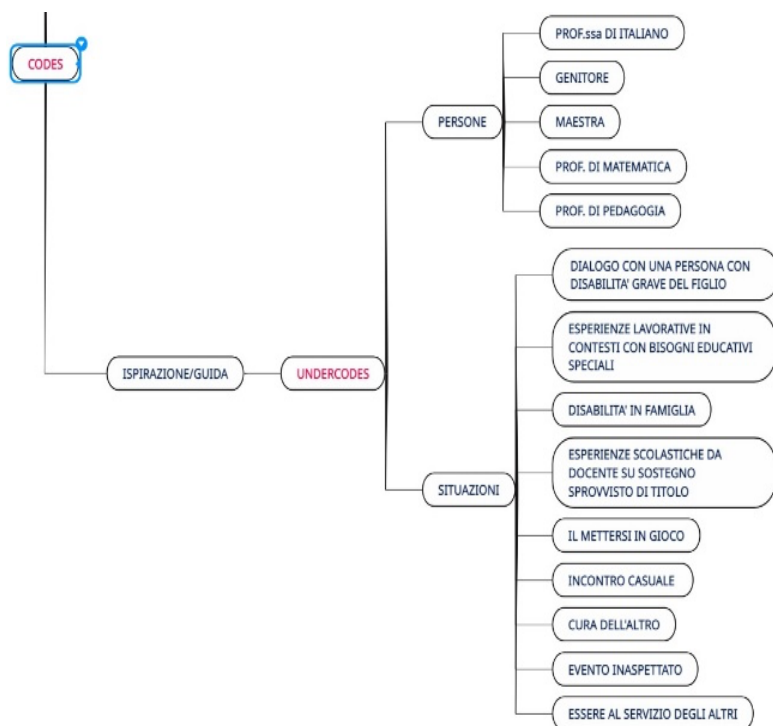
In definitiva, nella comparazione tra due tipologie di motivazione, intrinseca ed estrinseca, il software NVivo ha elaborato il diagramma sotto illustrato (Fig. 7).

Fig. 7 - Diagramma di comparazione tra due tipologie di motivazione rilevate dalle interviste



8. Rappresentazione delle situazioni e delle persone che hanno influenzato la scelta del percorso professionale

Fig. 8 - Mappa concettuale delle Situazioni /Persone che hanno influenzato la scelta



Dalla lettura dei racconti emerge come anche gli eventi e le situazioni possano influire sulle scelte di vita delle persone, con conseguenze soprattutto in ambito professionale.

Infatti, in merito a chi o che cosa li abbia ispirati, emerge un quadro interessante. Alcuni di loro hanno accennato a persone che li hanno ispirati e influenzati nella scelta:

La mia scelta è stata influenzata da una donna, mia madre, che, per me, è stata ed è un punto di riferimento: mi ha aiutata a desiderare fortemente di svolgere il mestiere di insegnante da adulta. Docente di lettere, mi ha fatto appassionare alle sue materie, italiano, storia e geografia e, quindi, al suo lavoro quando correggeva i compiti svolti in classe o si preparava sugli argomenti da spiegare, a tal punto da farmi capire cosa volessi diventare da grande. Ho sostenuto esami sempre con la

prospettiva che, un giorno, sarei stata io dall'altra parte della cattedra e durante le lezioni all'università immaginavo quale docente sarei stata in futuro.

Ancora:

L'evento che mi ha convinto maggiormente ad intraprendere il percorso del TFA si è verificato nel corso del tirocinio da me svolto in una piscina comunale durante l'ultimo anno all'università. È lì che ho conosciuto Francesco (nome di fantasia). Le prime settimane furono conoscitive. Cercavo di capire i ragazzi tramite sguardi, gesti d'intesa, parole e loro facevano lo stesso con me. Francesco era un ragazzo vivace, che dava il massimo durante gli esercizi ma non manifestava una grande voglia di interagire con gli altri compagni di corso. In piscina Francesco si sentiva libero, un ragazzo come tutti gli altri che, in base spesso alla "voglia" che lo spingeva il pomeriggio a raggiungerci, si impegnava nelle attività da noi proposte. Proposi giochi (che si basavano solamente sulla componente ludica dello sport in acqua) da svolgere insieme, a coppie o piccoli gruppi, per valutare anche la voglia di cooperazione e per spronare anche i più timidi e introversi.

Un altro intervistato racconta:

Mi ispirò alla mia tutor accogliente del tirocinio diretto: fin da subito si è mostrata disponibile nei miei confronti rendendomi partecipe della sua esperienza come docente specializzata. Ho osservato la passione con cui svolge questo mestiere, la cura e le attenzioni che riserva al suo alunno speciale; la scrupolosità con cui prepara le lezioni e i compiti; la pazienza quando è costretta a rispiegare lo stesso argomento più volte; lo sconforto e poco dopo l'entusiasmo quando riceve feedback positivi; l'interesse che rivolge all'intera classe e la disponibilità ad aiutare tutti gli alunni e tutti i colleghi.

Ancora:

Ha contribuito a tale maturazione un mio professore di pedagogia che mi ha sempre spronato a seguire le mie inclinazioni. Da lui ho imparato davvero tanto, soprattutto che l'educazione è un processo che dura per tutta la vita e che non bisogna mai stancarsi di migliorare se stessi e contribuire a migliorare, in qualche modo, la società.

Bibliografia

- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., Jetton, T. L. (1994). The role of subject matter knowledge and interest in the processing of linear and non-linear texts. *Review of Educational Research*, 64(2), pp. 201-252.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.

- Atkinson, R. (2022). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Cà Foscari. <https://doi.org/10.14277/978-88-6969-213-0> [09/01/2024].
- Bochicchio, F., Morselli, F. (a cura di) (2021). *Il tirocinio universitario. Il modello di Scienze della formazione primaria nell'Università di Genova*. Lecce: Youcanprint.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber, M. (2004). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Castoldi, M., Damiano, E., Gardani, P. (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2019). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coppola, L. (2011). *NVivo: Un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology*. In Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi I. S. (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- De Marco, E., Albano, V. (2021). Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: modelli pedagogici e strategie educative. *Nuova Secondaria: Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici*, 6, pp. 34-35.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268.
- Deci, E. L., Kasser, T., Ryan, R. M. (1997). *Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles*. In Bess, J. (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Domenici, G., Lucisano, P., Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione. Experimental research and evaluation processes in education*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.
- Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. Barcellona: Editore Debolsillo.

- Fabbri, L., Bracci, F., Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practise-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 86-88. Disponibile in <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2326> [09/01/2024].
- Freidson, E. (2002). *Professionalismo. La terza logica*. Bari: Dedalo.
- Gemma, C. (2011). *Scrittura e memoria. La parola allo studente*. Trento: Erickson.
- Gemma, C. (a cura di) (2018). *Il tirocinio indiretto. Tutor e tirocinanti si narrano*. Barletta: Cafagna Editore.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici* (I. Blum e B. Lotti, Trad.). Milano: Rizzoli.
- Jedlowski, P. (2000). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci.
- Kanizsa, S. (2001). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9(1-3), pp. 87-98.
- Laneve, C. (1999). *Il tirocinio e le professioni educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2007). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- McKeachie, W.J. (1997). *Wanting to be a good teacher: What have we learned to date?*. In Bess, J.L. (Ed.), *Teaching Well and Liking It: Motivating Faculty to Teach Effectively* (pp. 19-36). Baltimore (MA): Johns Hopkins University Press.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, pp. 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318> [10/01/2024].
- Nosengo, G. (1964). *Una nuova scuola per una società nuova*. Roma: Edizioni Uciim.
- Novak, J. D. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson.
- Pacifico, M., Coppola, L. (2010). *NVivo: Una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In Deci, E., Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (Vol. 2, pp. 183-204). New York, NY: University Rochester Press.
- Salerni, A., Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione. Tra teoria e pratica*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Scurati, C. (2001). *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2012). *Motivation*. In Gass, S., Mackey, A. (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 396-409). New York, NY: Routledge.

- Viola, I., Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno: Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(2), pp. 122-130. Disponibile in <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-11> [10/01/2024].
- Viola, I., Pace, E. M., Aiello, P. (2020). Perché decidere di intraprendere la carriera di docente? Una revisione della letteratura. *Nuova Secondaria: Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici*, 4, pp. 17-36.
- Viola, I., Zappalà, E., Aiello, P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 21(1), pp. 53-68. Disponibile in <https://doi.org/10.13128/form-10303> [11/01/2024].
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18(5), pp. 405-428.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), pp. 245-251.
- Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Bologna: Marietti 1820.
- www.mentimeter.com/. URL consultato il 25/02/2024.

Sezione II

La scuola e il contesto educativo

La seconda sezione è dedicata a guidare il tirocinante all'indagine sulla organizzazione scolastica in funzione dell'inclusione: all'analisi del contesto scuola attraverso le procedure, i documenti dell'inclusione e l'attività osservativa condotta durante le attività di tirocinio diretto; all'analisi e individuazione di progetti ed azioni di buone pratiche attivate e finalizzate all'inclusione per un progetto globale di vita.

Tra Scuola ed Extra-scuola: procedure osservative e pratiche inclusive tra banchi e mondi ecologici

di *Pasquale Renna*

1. Introduzione

Parlare di “contesto educativo” e di “osservazione” significa riferirsi ad ambiti educativi e a pratiche specifiche che oggi, nel mondo profondamente interconnesso e caratterizzato da sistemici raccordi relazionali in cui noi tutti siamo immersi, sono tra loro legate in un raccordo strategico che coinvolge le figure-chiave della Scuola: dirigente, docenti, studenti, personale scolastico i quali, “tra banchi e mondi ecologici” (Frabboni, Pinto Minerva, 2014) a loro volta intessono sia profonde e ampie relazioni di carattere istituzionale sia legami educativi (e non per questo meno significativi), con il Territorio. Nel presente saggio, senza trascurare le relazioni di carattere istituzionale, saranno approfonditi i legami educativi con il territorio, mediante i quali è possibile realizzare percorsi ricchi di senso. Ciò sia nell'ottica del potenziamento, da parte degli studenti ma non solo, di specifiche competenze relazionali, sia nell'ottica dello sviluppo di attitudini che potrebbero essere molto significative per un orientamento al futuro dopo il percorso scolastico. La Scuola, in tutte le sue articolazioni, è responsabile della delineazione del sistema di relazioni che sono sempre volte ad aiutare studentesse e studenti a sviluppare il loro pieno potenziale affettivo, cognitivo e proiettivo verso l'oltre-scuola, ma sono gli insegnanti, e in particolar

modo gli insegnanti di Sostegno, ad avere un ruolo strategico in tal senso. Gli insegnanti di Sostegno, poi, hanno una particolare responsabilità nel campo dell'orientamento in uscita degli alunni con disabilità, dal momento che il Territorio non è, solitamente, preparato ad accogliere tali alunni nei più svariati ambiti lavorativi. Non di rado, infatti, la loro destinazione in uscita più probabile, qualora la rete dei sostegni nell'extrascuola non sia sapientemente predisposta e costruita dal personale scolastico dedicato, è, drammaticamente, il ritorno in famiglia con il relativo rischio di infantilizzazione.

2. I legami educativi tra Scuola e Territorio in un Sistema Formativo Integrato

L'Istituto Scolastico in cui ciascun docente presta la propria opera lavorativa, che si caratterizza e si qualifica, al contempo, per una attività di promozione culturale e sociale, è posto in un contesto territoriale caratterizzato da un sistema formativo allargato a numerosi Enti e Istituzioni, con i quali vengono intessuti legami volti a situare e orientare la propria *mission* formativa, che è sì rivolta essenzialmente agli studenti, ma che ha anche importanti ricadute sull'intero sistema sociale.

Al fine di poter comprendere appieno la pregnanza dei legami educativi che la Scuola intesse con il Territorio, è di fondamentale importanza situare la sua presenza entro un Sistema formativo che, grazie all'impulso di dirigenti e docenti, può essere definito sia *allargato*, sia *integrato* con le Istituzioni e le Associazioni del territorio (Frabboni, 1989; Pinto Minerva, 2003; Orefice, 1993; Gallelli, 2016).

Affinché il sistema formativo allargato sia anche integrato, è necessario, però, che la Scuola intessa con le istituzioni del Territorio una serie di mirate progettualità, rivolte in prima istanza a studentesse e studenti, con particolare riferimento a quelli con disabilità, e in secondo luogo anche a persone interessate a vario titolo al potenziamento delle proprie competenze linguistiche e culturali.

In tal senso, la relazione della Scuola con Enti, Istituzioni e Associazioni che convergono su progettualità condivise, si nutre della felice convivenza tra le differenze rappresentate, nello specifico, da famiglia, Enti locali, Associazionismo e Privato Sociale. Tutte insieme, queste realtà, rappresentano una *comunità educante* (Frabboni, 1998) che, nella nostra società multiculturale, assume una intenzionalità pedagogica di carattere eminentemente *interculturale* (Frabboni, 1990; Frabboni, Pinto Minerva 2003; Perucca, 1998). La Scuola assume un ruolo-chiave entro siffatta co-

munità educante, che assume come concetto fondamentale quello per cui la formazione del soggetto si snoda lungo l'intero corso dell'esistenza e si nutre della collaborazione tra Agenzie formative, dalla più strutturata e istituzionale alla più informale e colloquiale. Tutte insieme, ed ognuna delle realtà prima menzionate, ha un ruolo preciso e insostituibile nel delineare un sistema coerente di *aule didattiche decentrate* (Frabboni, Pinto Minerva 2014), le quali rappresentano una rete di risorse specifiche che confluiscono in un quadro unitario:

[...] la scuola è chiamata a porre alla sua rotonda prevalentemente finalità cognitive; la famiglia a porre alla sua rotonda prevalentemente vissuti affettivi; gli enti locali a porre alla loro rotonda prevalentemente occasioni espressivo-creative; l'associazionismo a porre alla sua rotonda prevalentemente esperienze aggregative ed etico-sociali; il mondo del lavoro a porre alla sua rotonda prevalentemente cifre di collaborazione, di impegno e di solidarismo; le chiese a porre alla loro rotonda prevalentemente orizzonti di fede e di trascendenza. [...] Non più una scuola corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio. Ma un sistema di istruzione che stipuli una comunicazione multipla con la città (borgata, quartiere, paese). Una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali secondo la felice immagine di un sistema scolastico che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i suoi patrimoni e le sue risorse ad aule didattiche decentrate. Come dire, il "mattone" (la città) e il "ciuffo d'erba" (il paesaggio naturale) come segni di cultura, come alfabetieri linguistici e multiblocchi logici. Come primi libri di lettura, come primi abbecedari di comunicazione e di conoscenza. (Frabboni, Pinto Minerva, 2013, p. 262).

Nell'ottica del Sistema Formativo Integrato, il ruolo della scuola è quello di operare una *sintesi cognitiva* che ha la finalità di opporsi, proprio mediante tale ruolo, ai diktat di un mercato sempre più pervasivo e omologante, promuovendo coscienze libere, critiche e creative. Il ruolo della scuola è, dunque, anche quello di favorire l'integrazione affettiva, attraverso pratiche di ascolto, dialogo, cooperazione e reciproco sostegno, che si traducono in pratiche di resistenza all'individualismo e al narcisismo esasperati di una società "vetrinizzata" (Gallelli, 2012). Al contempo il ruolo della famiglia, entro il Sistema Formativo Integrato, è un ruolo di promozione di *vissuti affettivi* in grado di incoraggiare percorsi che conducano, da un lato, alla piena coscienza di sé della persona e, dall'altro, all'apprendimento di pratiche di solidarietà e di collaborazione che divengano, nel contesto dell'individualismo estremo della società dei consumi, tacite espressioni di resistenza e di promozione di un *umanesimo ecologico*, nel quale la convivialità sia cifra di stili di vita da promuovere in ogni ambito esistenziale. La famiglia assume, secondo Frabboni e Pinto Minerva (2013)

il difficile compito di fungere da prima guida della vettura che porta alla formazione integrale di una persona (a partire dai bambini e dagli adolescenti), che sappia contrastare con successo i processi di massificazione generati dalla società dei consumi e della cultura mediatica. Sono onde lunghe che espropriano la sua singolarità (l'irriducibilità, l'irripetibilità, l'inviolabilità: quanto a parole, sentimenti, pensieri, utopie, sogni). [...] Una singolarità chiamata a una doppia sfida. La prima sfida è possibile se dispone delle frecce della differenza e della vitalità culturale, emotiva, creativa: le sole in grado di respingere l'appiattimento della sfera cognitiva ed estetica; la seconda sfida è possibile se dispone delle frecce dell'intelligenza critica e della moralità individuale per rintuzzare il dilagante conformismo e manicheismo dei modi di pensare e di vivere confezionati dall'industria dei consumi di massa (p. 278).

Varcate le mura rassicuranti della famiglia e della Scuola, i docenti, con particolare riguardo ai docenti di Sostegno, hanno poi il compito, non semplice ma di sicuro entusiasmante, di raccordare mirate azioni strategiche tra Scuola, Enti locali e Associazionismo, nell'ottica dell'orientamento al futuro di studentesse e studenti, ma anche nella più ampia prospettiva dell'inquadramento della Scuola stessa entro una Comunità più ampia che ne recepisce gli stimoli culturali e, al contempo, ha il potenziale di offrire opportunità di sviluppo dei talenti maturati da ragazze e ragazzi durante i lunghi anni di formazione.

Enti locali e Associazionismo, nell'ottica del Sistema Formativo Integrato, esprimono, pertanto, un grande potenziale nel predisporre *opportunità espressivo-creative* a cui possono essere correlate specifiche progettualità di orientamento in uscita. Orientamento che tenga conto sia delle multiformi potenzialità di ragazzi e adolescenti che frequentano la Scuola secondaria, sia delle inedite capacità di studentesse e studenti con disabilità che, troppo spesso, nella nostra *società dell'efficienza*, vengono percepiti non come risorse ma soltanto come problemi.

Nel contesto attuale, in cui la crisi economica rischia di ledere pesantemente la coesione sociale per promuovere un individualismo sempre più spietato e disperato, il ruolo degli Enti locali assume una forte connotazione etica, soprattutto qualora sia orientato verso l'inclusione delle differenze, ossia la promozione, la valorizzazione e l'apprezzamento del contributo positivo che le diversità possono offrire al bene comune. In particolare, quello dell'*Associazionismo*, sempre nell'ottica del Sistema Formativo Integrato, è un ruolo di promozione di *esperienze aggregative ed etico-sociali*. Tali esperienze possono incoraggiare lo sviluppo di una rete di relazioni tese a potenziare la coesione sociale e, soprattutto, l'ottica *interculturale* (Pinto Minerva, 2002) in quanto concreto stile di vita improntato alla curiosità verso le differenze, alla volontà di conoscerle, nonché alla necessità

di relazionarsi con esse a partire dalla consapevolezza che la comunità si costruisce solo a partire dalla volontà di collaborare nel rispetto e nell'apprezzamento reciproci. Ciò dimostra come il Sistema formativo integrato sia di fondamentale importanza nell'ottica della promozione di una cultura sensibile alle Differenze, dal momento che esso si propone come un efficace congegno pedagogico di connessione formativa il quale, come nei cerchi concentrici prodotti da un sassolino caduto nello stagno, produce effetti positivi a livelli sempre più ampi di azione sociale e politica (Frabboni, Pinto Minerva, 2013, p. 286).

Il ruolo dei docenti di Sostegno, in tale ottica, è di strategica importanza. Esso si configura, infatti, come promotore innanzitutto di fiducia sociale nei confronti di studentesse e studenti con disabilità. Tale fiducia può svilupparsi solo a partire da quelle che sono le concrete azioni di "orientamento in uscita" che l'Istituto Scolastico promuove soprattutto nell'arco temporale che va dal Terzo al Quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Grazie soprattutto alle preziose iniziative legate ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (Legge n. 145/2018), prima denominati Percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (Legge n. 53/2003), che favoriscono significative sinergie con le aziende e le attività lavorative del Territorio, i docenti di Sostegno hanno la concreta possibilità di legare le competenze maturate da studentesse e studenti con disabilità ai bisogni concreti del Territorio. Ciò, ovviamente, non è possibile se non all'interno di un clima di coesione e fiducia sociale. Infatti perdura un grave stigma sociale sulla "abilità" al lavoro delle persone con disabilità, e tale stigma può essere efficacemente decostruito soltanto se a Scuola il gruppo docente responsabile dei percorsi formativi delle classi in cui sono incluse tali persone si preoccupa della costruzione, nel tempo, di un Sé professionale ricco di competenze precise e concretamente orientate a percorsi lavorativi successivi alla conclusione del percorso di studi. Tale ambito è ancora tutto da esplorare.

Non si può parlare di scuola inclusiva se non all'interno di un sistema formativo integrato di tipo inclusivo che, ovviamente, va opportunamente ancorato ad un sistema sociale e culturale sensibilmente aperto all'inclusione. Il congegno è complicato ma ineludibile: la possibilità per la scuola di contrastare l'esclusione sociale richiede, al contempo, una rete di sostegno nel partenariato fra tutti gli attori sociali, pubblici e privati. Ciò non toglie, tuttavia, che l'ambito della teoria-prassi pedagogica e didattica svolge un ruolo chiave all'interno dei mutamenti sociali e culturali che fanno da sfondo – e, come detto, da sostegno – al concretizzarsi della lotta all'esclusione sociale (Gallelli, 2012, p. 13).

Il contesto scolastico italiano, oggi, è caratterizzato dalla numerosa presenza di classi eterogenee sia per composizione etnica, sia per matrice

culturale. La Scuola, in quanto istituzione deputata all'accoglienza, alla coesione sociale, e allo sviluppo del potenziale di tutti e di ciascuno, ha l'opportunità di apprezzare e valorizzare progettualmente la presenza di alunni provenienti da altre Culture.

In tale quadro, una autentica inclusione scolastica passa necessariamente attraverso la promozione dell'incontro armonioso tra le differenze etniche e culturali, per tendere verso una trans-cultura (Pinto Minerva, 2002) che, senza indulgere ad ammiccamenti sincretistici, si realizza tra gli scambi culturali che ne rappresentano possibilità di feconde sintesi di civiltà. Se questa dinamica di sinergia e di sintesi inter e trans-culturale si è verificata diverse volte nel corso della Storia del Mediterraneo (Gutas, 2002; D'Ancona, 2005) si rende quanto mai necessario farne tesoro e riproporla alle giovani generazioni che a Scuola si incontrano entro una mirata progettualità inclusiva, guidata dai rispettivi docenti curricolari in contitolarità e co-progettualità con i docenti di Sostegno, sia entro i contesti inter e trans-disciplinari, sia entro i contesti della più ampia socializzazione entro e oltre le mura scolastiche.

In proposito, considerando l'accoglienza come uno dei principi ispiratori della vita scolastica, la Scuola si impegna nella formazione di persone aperte agli altri, attraverso una relazione educativa costante e umanamente ricca, manifestata in un processo quotidiano e continuativo.

Gli Enti locali, in particolare, offrono alla Scuola molteplici possibilità di incontro sinergico: manifestazioni culturali, feste comunitarie, mostre, concerti, rappresentazioni teatrali. Tali iniziative e manifestazioni possono realizzarsi entro i vari Contesti che promuovono costantemente dinamiche di Inclusione entro spazi di incontro mirati alla coesione sociale. Si pensi, in proposito, alle Biblioteche comunali, che oggi più che mai ospitano non soltanto come sale di lettura, ma anche spazi di scambio tra gruppi e movimenti socio-cultural-politici, spazi di socializzazione ad ampio raggio (rappresentazioni teatrali, mostre, concerti). Infatti restano ampiamente frequentate da alunne e alunni, studentesse e studenti di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia, alla primaria e secondaria, nonché di ogni provenienza etnica e religiosa, ma anche da alunni e in generale persone disabilitate grazie alla sempre più diffusa attenzione agli "ambienti abilitanti" (Gallelli, 2018). Inoltre, la Scuola può raccordarsi organicamente con Enti del Territorio che promuovono abilità e talenti di adolescenti e giovani scolari, quali Palestre di ogni genere; Centri e Associazioni che promuovono la cultura musicale; Oratori e centri ricreativi rivolti a ogni fascia di età; Associazioni di volontariato, di difesa dei diritti ad ampio raggio e di promozione di una cultura sensibile alle differenze; Associazioni ecologiche, finalizzate al rispetto dell'ambiente come "casa comune" da abitare e, contemporaneamente, da rispettare e tutelare.

In tali contesti, la Scuola può svolgere un ruolo trainante o gregario, ossia facendosi promotrice e ospite di iniziative, o aderendovi, mostrandosi concretamente come una Presenza di promozione umana e culturale nel Territorio. Inoltre, le molteplici iniziative legate ai Percorsi per le Competenze Trasversali e di Orientamento sono di essenziale importanza perché la finalità del collegamento tra Scuola, Enti locali e Associazionismo abbia significative ricadute trasformative nella direzione della coesione e dell'inclusione sociale, nonché della lotta a stereotipi e pregiudizi di ogni genere e di ogni abilità. In particolare, la cura per l'orientamento in uscita di studentesse e studenti qualifica l'incisività sociale delle azioni di promozione umana e di sviluppo del potenziale umano perseguiti dalla Scuola.

3. La Scuola e il Contesto. Dal Territorio al Plesso

L'organizzazione scolastica, in funzione dell'Inclusione, può essere presa in considerazione sotto molteplici aspetti. Dopo che, nell'ottica del Sistema formativo integrato, si è presentato, nelle sue potenzialità formative, il più ampio contesto territoriale in cui la Scuola è inserita, è necessario a questo punto, in un ideale "viaggio" che muove dal Territorio per giungere al Plesso scolastico, tener conto della specifica organizzazione interna dell'Istituto.

Come è noto, obiettivo fondamentale di ogni Istituto Scolastico, soprattutto in riferimento alla Scuola Secondaria, è la formazione di un cittadino responsabile, competente e sensibile alle differenze, la cui autoconsapevolezza sia fondata sull'autostima, sulla capacità di autovalutarsi e di comprendere i propri limiti, nonché sul costante sviluppo di creatività e senso critico. Il corpo docente ha un ruolo di essenziale importanza per lo sviluppo armonico della personalità degli studenti come prima delineato, e i docenti di Sostegno hanno un compito specifico nella promozione di una sensibilità inclusiva.

I docenti, inoltre, hanno il compito di potenziare costantemente l'efficacia del proprio operato tramite la verifica delle azioni messe in campo e l'attuazione del piano scolastico di miglioramento.

Fra gli strumenti di fondamentale importanza al fine di realizzare questo obiettivo vi è, senza dubbio, l'approfondimento delle complesse possibilità offerte, ormai, da ogni istituto scolastico in merito all'integrazione nella didattica dell'Intelligenza Artificiale e della Robotica (Perla *et al.*, 2023) perfettamente inserite negli spazi formativi delle Aule e della Biblioteca scolastica.

Ancora, un altro strumento-cardine è rappresentato dalle possibilità di internazionalizzazione offerte dagli Istituti Scolastici, tra cui eminente è

il Programma europeo di scambio di studenti Erasmus+. L'accreditamento al Progetto Erasmus+ consente di avere risorse economiche da utilizzare anche per la formazione dei docenti coinvolti, tra cui vi sono i docenti di Sostegno, che hanno la concreta possibilità di coinvolgere studenti e famiglie in esperienze altamente significative nella direzione della concreta Inclusione scolastica e sociale di studentesse e studenti con disabilità. Perché questa esperienza diventi effettivamente significativa, l'Intera Comunità Scolastica si impegna nel processo di internazionalizzazione in tutte le sue articolazioni, con un'attenzione particolare all'apprendimento delle lingue straniere da parte degli studenti. Questi ultimi dovranno sempre più essere motivati all'apprendimento delle lingue, sentite non come mere discipline, ma come strumento privilegiato con cui veicolare il proprio pensiero e con cui creare ponti di amicizia e condivisione con coetanei di diversi paesi. Tale possibilità è strettamente legata allo sviluppo interculturale dei curricula disciplinari e delle relazioni interpersonali, che oggi più che mai si rivela di strategica importanza al fine dello sviluppo di una cultura della pace intesa come opera di giustizia sociale, di relazionalità nonviolenta, di cura per la Natura.

A proposito della Cura per la Natura, ovvero per la Casa Comune planetaria intesa come Pianeta Vivente, tutti gli Istituti scolastici di ogni ordine e grado, sia ubicati nei centri urbani più grandi sia nei piccoli e remoti paesi delle zone collinari e montuose, hanno la possibilità di sviluppare, grazie alla sensibilità dei docenti, una cultura della sostenibilità ambientale che vada ben oltre la "raccolta differenziata" e si lanci nei vasti e spesso poco esplorati territori dei raccordi sistemici tra Persone, Comunità, Territori. In tal senso, un'area di iniziative particolarmente interessante, che si offre all'attività osservativa soprattutto dei docenti in formazione, può essere quella dell'impegno nella sensibilizzazione degli studenti sulle tematiche *green*, che permettano di formare generazioni di cittadini in grado di conservare, difendere, apprezzare, raccontare e godere del meraviglioso patrimonio naturale del nostro Paese. Numerose e feconde sono, in tal senso, le possibilità della didattica all'aperto (Farnè, 2018; Frabboni, Pinto Minerva, 2014).

Le attività legate alla promozione di una cultura ecologica non sono osservabili soltanto in riferimento alle didattiche, ma anche in riferimento a più ampie politiche indirizzate alla Salute e al Benessere. Una buona prassi, ispirata ad una pluridecennale progettualità promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, è quella delle Scuole Promotrici di Salute. Tale buona prassi rappresenta un modello per qualunque Istituto Scolastico ma, certamente, nel corso di una coerente attività osservativa, è possibile verificare il "grado di Salubrità" dell'Istituto a partire dai seguenti indicatori.

Una Scuola che aderisce alla Rete europea di Scuole che Promuovono la Salute (SHE – Schools as Healthy Environments; Schools for Health in Europe) ha le seguenti finalità: *rinforza costantemente la sua capacità come ambiente salutare per vivere, apprendere e lavorare; attua un piano strutturato e sistematico per la salute e il benessere di tutti gli studenti, degli insegnanti e del personale non docente; riconosce che tutti gli aspetti di una comunità scolastica possono avere un effetto sulla salute e il benessere degli studenti e che apprendimento e salute sono legati; riconosce i valori e principi della promozione della salute.*

Inoltre, è attenta allo sviluppo dei seguenti ambiti di interesse:

1. competenze di salute individuali e capacità d'azione;
2. ambiente sociale della scuola;
3. policy per una scuola salutare;
4. ambiente fisico della scuola;
5. legame con la comunità;
6. servizi di salute.

Infatti, l'approccio seguito dalle Scuole che Promuovono la Salute è fondato sul presupposto per cui, lungi dall'essere una mera assenza di malattia, la Salute è una condizione di completo benessere bio-psico-sociale (OMS, 1986). Per tale ragione, rientrano pienamente tra gli obiettivi essenziali sia la partecipazione di studentesse e studenti alle tematiche di interesse socio-politico del territorio, sia gli obiettivi sostenuti dai principi etici di equità, sostenibilità, inclusione, empowerment e democrazia.

Strettamente legato al tema dell'Inclusione nell'ottica del benessere ecologico, ambientale e, quindi, relazionale e comunitario, è quello della messa in opera, da parte dell'Istituto Scolastico, di iniziative volte a combattere ogni forma di discriminazione e di bullismo, anche informatico.

Per l'osservazione del grado di inclusività di un Istituto Scolastico, i documenti di riferimento sono: il Piano Annuale per l'Inclusività, che prevede le procedure e i protocolli di accoglienza, inserimento e valutazione per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali; e il Protocollo di Accoglienza per gli alunni stranieri.

Inoltre, è necessario tener presente che il PTOF può contenere al suo interno specifiche progettualità per l'Inclusione, dal valore non solo vincolante per l'intero Istituto, che è tenuto, nel corso di ogni anno scolastico, a realizzare le specifiche attività legate all'Inclusione. Infatti il PTOF è la "carta di identità" dell'Istituto e il documento in questione interessa principalmente i docenti, in particolare quelli di sostegno, per quanto riguarda i principi di base, l'organizzazione dei gruppi di lavoro e gli incarichi interni dedicati all'inclusione, con la relativa documentazione prodotta dalle segreterie e destinata ai docenti. Di quanto prima menzionato è necessario

tenere in debito conto, nel contesto dell'attività osservativa durante la fase del tirocinio diretto.

Una parte fondamentale del PTOF è costituita dal Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), redatto dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), che viene nominato e presieduto dal Dirigente Scolastico, ed è composto da specialisti dell'Azienda Sanitaria Locale, da docenti di Sostegno, tra cui l'immane Referente per la Disabilità, e da docenti curricolari. Nel PAI vengono incluse le principali strategie didattiche realizzate dall'Istituto nell'ottica dell'Inclusione, nonché le tipologie di bisogni educativi specifici con particolare riguardo alle specifiche aree della Disabilità, dell'Attenzione per le differenze con i relativi Curricoli ALIAS per studentesse e studenti in transizione di genere, dei Disturbi specifici dell'apprendimento, ecc. con le relative risorse impiegabili.

I docenti, inclusi quelli in formazione, possono monitorare il livello di Inclusività dell'Istituto in cui si trovano a lavorare sia come docenti titolari di Cattedra, sia come Tirocinanti mediante la lettura di due documenti in particolare:

- il RAV (Rapporto di auto-valutazione), che viene prodotto dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione). Si tratta di un documento auto-valutativo che consente agli istituti scolastici di riflettere su se stessi e di individuare gli obiettivi di miglioramento;
- il Piano di Miglioramento (PdM), che è parte integrante del PTOF, è reperibile nell'area "Scelte Strategiche", e consiste nella programmazione di "percorsi di miglioramento", da parte dell'Istituto, al fine di realizzare obiettivi legati alle priorità indicate nel RAV (Rapporto di Autovalutazione).

4. Dell'attività osservativa

Se è vero che sono state indicate nella trattazione sopra esposta, le principali aree di interesse da parte dei docenti che devono essere osservate nel corso di una attività osservativa e con particolare riguardo all'Inclusione, è bene ora fornire alcune indicazioni di fondo sulla metodologia dell'attività osservativa.

Va detto in via preliminare che una buona attività osservativa comporterà sempre una riflessione su episodi e comportamenti che hanno attirato l'attenzione dell'osservatore.

In merito alle persone da osservare, l'osservatore dovrà sempre verificare che gli atteggiamenti osservati da docenti e studenti nel corso dell'atti-

vità osservativa siano sistematici o occasionali. Inoltre, l'attività osservativa deve essere effettuata sempre in modo contestualizzato e le persone osservate, docenti, studenti, personale scolastico, dirigente, dovranno sempre essere esaminate in contesti di lavoro diversificati.

In merito al contesto da osservare, è il caso di procedere ponendosi le domande classiche: cosa, dove, chi, come, quando si osserva.

Il "Chi" è riferito al Soggetto, ovvero all'Osservatore. Le altre domande si riferiscono all'Oggetto, ovvero ai Contesti della Scuola e dell'Extra-scuola prima menzionati.

Quanto al Soggetto, il docente partecipa all'osservazione con diversi gradi di coinvolgimento in ordine a scopi, paradigmi, metodi e strumenti. Inoltre, nell'espletamento del tirocinio diretto, il Tirocinante TFA dovrà condurre un'osservazione finalizzata e sistematica (Magnoler, 2008, 2018). Quanto all'Oggetto, nel corso dell'attività osservativa si rende assolutamente necessario dare spazio a specifiche dimensioni dell'osservazione, quale quella organizzativa, metodologica, didattica, relazionale e comunicativa. Dovranno essere descritti l'Ambiente Extrascolastico e Scolastico, con particolare riferimento al Plesso, agli obiettivi del PTOF, all'Aula e ai Setting di apprendimento, all'Organizzazione del tempo-scuola. Inoltre, poiché l'osservazione condotta è una osservazione partecipata, è importante che l'Osservatore tenga conto anche delle proprie emozioni nel corso dell'attività osservativa, con particolare riguardo a motivazione e curiosità, nonché al grado di coinvolgimento cognitivo e affettivo nelle attività guidate dal Tutor scolastico.

Inoltre, dopo aver descritto i contesti dell'osservazione, è importante riflettere sulla propria attività, controllandone validità e attendibilità, evitando distorsioni legate a preconcezioni propri o dei colleghi incontrati a Scuola (Trincherò, 2002). Infine, di particolare interesse per i docenti di Sostegno in formazione che seguono il corso TFA è l'osservazione dei Contesti più o meno abilitanti o disabilitanti, con particolare riferimento a barriere e facilitatori, con l'obiettivo di osservare l'accessibilità degli ambienti nel rispetto dei criteri dell'Universal Design for Learning. In particolare, si devono considerare i principi di *equità e flessibilità*, in base ai quali gli ambienti devono essere strutturati per poter essere usati in modo flessibile e adattabile a persone con disabilità; *semplicità e percettibilità*, in base ai quali gli ambienti devono essere allestiti in modo che siano accessibili alle diverse possibilità degli studenti.

5. Una Tirocinante racconta

A titolo esemplificativo, viene sotto riportato il racconto-testimonianza della propria esperienza scolastica di una Tirocinante del Corso di TFA-Sostegno dell'Università di Bari.

Per proporre un'osservazione del contesto scolastico dell'istituto presso il quale ho scelto di intraprendere il tirocinio diretto sono stati analizzati documenti ufficiali quali Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Piano di Inclusione, Rapporto di Autovalutazione, Rendicontazione Sociale e Piano di Miglioramento, le cui definizioni sono brevemente riportate di seguito:

- il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è un documento fondamentale, costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che la scuola adotta nell'ambito della loro autonomia;
- il Piano di Inclusione (PI) – introdotto dalla direttiva sui BES del 27/12/2012 e dalla circolare ministeriale del 06/03/2013 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Indicazioni operative” – contiene le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse disponibili, compreso l'uso complessivo delle misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ogni alunno e comprende misure finalizzate al superamento delle barriere, all'uso dei facilitatori del contesto di riferimento e alla programmazione degli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica;
- il Rapporto di Autovalutazione (RAV) fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento e costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento;
- il Piano di Miglioramento dell'istituzione scolastica, formulato sulla base dei risultati del RAV, viene integrato al PTOF, secondo l'art. 3 D.P.R. n. 275/1999 novellato dal comma 14 dell'art. 1 Legge n. 107/2015. Il nucleo interno di valutazione e il dirigente scolastico coinvolgono la comunità scolastica nel processo di miglioramento, promuovendo momenti di incontro e di condivisione di obiettivi e modalità operative dell'intero processo, e attuando nuovi approcci basati sulla condivisione di percorsi di innovazione;
- la Rendicontazione sociale è la fase conclusiva del ciclo di valutazione delle istituzioni scolastiche, così come riportato nel D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, all'art. 6: “pubblicazione, diffusione dei risultati raggiun-

ti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza”.

Se la Rendicontazione sociale consente alle scuole di dar conto dei risultati raggiunti con particolare attenzione alle priorità e ai traguardi individuati nel Rapporto di autovalutazione, il PTOF, il PI, il RAV e il PDM rappresentano tutti l'impegno dell'istituto a migliorarsi e adattarsi alle esigenze dei propri alunni, al fine di garantire loro un'esperienza formativa e scolastica in linea con le loro necessità e quelle del mondo circostante, entrambi in continuo cambiamento.

La scuola presso la quale ho scelto di intraprendere il mio tirocinio diretto è un istituto comprensivo del nord barese il cui obiettivo è garantire un percorso unitario agli studenti che lo frequentano, avvalendosi anche di strumenti che fanno da sfondo integratore e sono un punto di riferimento per tutti, quali Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari - 2018, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e l'Atto di Indirizzo al Dirigente Scolastico. A ricoprire un ruolo fondamentale all'interno dell'Istituto è l'impegno professionale e morale del Dirigente Scolastico, del personale amministrativo e del corpo docenti, 77% del quale ha continuità di servizio in questo istituto da oltre 5 anni. L'esperienza dei docenti garantisce una profonda conoscenza delle attività della scuola e delle sue dinamiche interne, ma presenta anche un risvolto meno positivo in termini di diffusione di competenze informatiche e linguistiche. Tali competenze rientrano tra le aree individuate nel piano di miglioramento della scuola e possono essere migliorate attraverso la frequenza di laboratori e workshop. La formazione continua, quindi, costituisce una prerogativa costante che favorisce la continuità didattica nei vari corsi, fornendo frequenti occasioni di perfezionamento della didattica per competenze e di aggiornamento in materia di inclusione e didattica inclusiva. Gli insegnanti di sostegno operano al fine di garantire il giusto supporto all'ampia utenza di alunni con gravi disabilità e disturbi evolutivi specifici. A tal proposito, attraverso i consigli di classe e i GLO, la scuola provvede a redigere PDP per alunni DSA e BES (anche in mancanza di segnalazioni e/o certificazioni) e provvede a collaborare con le famiglie nelle fasi di progettazione, approvazione e verifica di PEI. Sono istituiti anche corsi di aggiornamento e formazione all'interno dell'istituto, in quanto risulta fondamentale per lo sviluppo professionale e il miglioramento delle istituzioni scolastiche; si configura quindi come un ambiente di apprendimento continuo ed è finalizzato a migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile. Tutto il personale scolastico, secondo il proprio profilo professionale, partecipa a corsi di formazione deliberati dal collegio dei

docenti nell'ambito delle linee guida del PTOF, mediante corsi organizzati ed erogati da enti esterni. Costante è infatti l'attenzione alle azioni di formazione e di aggiornamento, che prevede anche lo stesso aggiornamento delle misure strategiche e organizzative per garantire il mantenimento dell'offerta formativa; di fondamentale importanza risulta essere la formazione e l'autoformazione dei docenti per lo sviluppo delle competenze in vari ambiti: PNSD, sicurezza, inclusione, benessere psicologico, metodologie, didattiche educative ed educazione alla salute. L'Istituto crede fermamente che l'apprendimento non possa e non debba fermarsi e limitarsi di persone fisiche e spazi dell'aula, ma esso stesso si concretizza grazie all'interazione tra diverse figure in un'ottica allargata intendendo la scuola come microsocietà del mondo. È per questo motivo che la scuola si pone come obiettivo quello di integrare l'approccio tradizionale all'insegnamento con metodologie innovative e interattive, attente ai processi di apprendimento dei singoli, alle loro esigenze formative e allo sviluppo delle competenze chiave. La dotazione di pc portatili, tablet, Smart TV e LIM, nonché l'uso di piattaforme online per la condivisione delle risorse didattiche permetterà ai docenti di mettere in atto attività di studio, ricerca guidata, problem solving e produzione di materiali, privilegiando le modalità del cooperative learning e del peer tutoring nell'ottica della scuola come comunità di apprendimento, anche in linea con quanto stilato nell'ambito del PNSD. Accanto ai percorsi finalizzati all'attuazione dei diversi piani di studio, l'Istituto s'impegna anche nell'attivazione di attività ludico-sportive per il potenziamento delle competenze motorie e soprattutto anche per la formazione della personalità: lo sport, infatti, si connota come mezzo di crescita e di espressione individuale e collettiva ed è un valido strumento per favorire la solidarietà e l'integrazione. Inoltre, un referente per la conservazione e gestione dei sussidi della didattica promuove e gestisce il registro dei sussidi didattici, la disponibilità per la messa in opera, su richiesta dei docenti, e l'accoglienza dei libri di testo, il loro controllo e la distribuzione agli stessi docenti; questo perché il criterio di una scuola inclusiva parte dal singolo libro e dalla sua fruibilità verso docenti ed alunni, soprattutto quelli con fragilità estesa. Importanti sono anche i progetti di teatro, scenografia, coding e robotica, utili per avvicinare gli studenti ad interessi coinvolgenti in cui possano mettersi alla prova in prima persona. La scuola inoltre è aperta anche al territorio, coinvolgendo le famiglie nella realizzazione di iniziative destinate agli studenti, in collaborazione con enti territoriali e Servizi Sociali del Comune, soprattutto per il potenziamento dell'inclusione scolastica (prevedendo anche attività per favorire la transizione ecologica e culturale tra cui gli incontri con i carabinieri forestali in vista della giornata dell'albero e della giornata mondiale della terra). La scuola inoltre

elabora prove autentiche, condivise e somministrate nelle differenti classi conclusive degli ordini di scuola per accertare l'acquisizione delle competenze, utilizzando criteri e strumenti valutativi comuni e in continuità tra gli ordini di scuola, e promuovendo una valutazione attenta anche nei riguardi di alunni stranieri e con difficoltà, affinché venga promosso il graduale progredire e svilupparsi del singolo al fine di rendere più organico e consapevole il suo percorso didattico-educativo e più agevole il suo passaggio attraverso i diversi ordini di scuola. È per questo che la scuola ha come priorità la stabilizzazione degli esiti scolastici e formativi in uscita in un'ottica migliorativa, attraverso anche il miglioramento dei risultati delle prove INVALSI in italiano, inglese e matematica, registrando una diminuzione della percentuale di alunni presenti nei livelli più bassi, senza dimenticare la valutazione di Cittadinanza e Costituzione che trova espressione nel complessivo voto delle discipline dell'area storico-geografica: essa infatti influisce nella definizione del voto di comportamento espresso all'interno della scuola, così come durante esperienze formative fuori dall'ambiente scolastico stesso. Il curriculum verticale è uno strumento metodologico e disciplinare che permette di tracciare le tappe di apprendimento dell'alunno. Esso si basa sulle Indicazioni Nazionali e costituisce il punto di riferimento di ogni docente per la progettazione didattica e la valutazione degli alunni. La valutazione è condivisa, armonizzata nelle metodologie didattiche e nelle pratiche di insegnamento-apprendimento, e coerente nella valutazione comune degli apprendimenti. Inoltre, nel piano triennale dell'offerta formativa del triennio appena partito, l'istituto si impegna ad implementare la valutazione attivando pratiche innovative; la valutazione periodica dei risultati d'apprendimento dà indicazioni utili per la scelta e l'articolazione dei contenuti durante l'intero anno scolastico, per il tipo di collaborazione da richiedere alle famiglie, per l'organizzazione scolastica e l'utilizzo delle risorse. È una valutazione formativa e sommativa, ed è affidata a tutti i docenti responsabili delle attività educativo-didattiche: attraverso una griglia di valutazione, i docenti assegnano un voto in decimi sulla base delle griglie predisposte dai singoli consigli di interclasse e dipartimenti disciplinari. La valutazione del comportamento ha valenza formativa e scaturisce da un giudizio complessivo di maturazione e crescita civile e deve, quindi, tener conto dei progressi realizzati dello studente nel corso dell'anno secondo il rispetto delle regole, la partecipazione e la relazione con gli altri. La scuola dimostra di avere un occhio di riguardo nei confronti del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio delle associazioni di settore. Nell'istituto sono stati rilevati alunni con bisogni educativi specifici.

ci, con particolare riguardo sia alle disabilità certificate sia ai disturbi dell'apprendimento. Sono stati per loro predisposti e attuati i PEI redatti dai Gruppi di Lavoro Operativi, ed i PDP in assenza o presenza di certificazione sanitaria. Le famiglie ed il personale ATA sono tutti attivamente coinvolti nei processi di inclusione.

In tal senso, l'Istituto si impegna attivamente dal punto di vista dell'organizzazione di diversi tipi di sostegno, sia all'interno e sia all'esterno della scuola, rendendo la famiglia un attore principale all'interno della microsocietà che è la scuola, nonché sviluppando un curriculum che rispetti le diversità e sia attento alla promozione di percorsi formativi inclusivi. La scuola è attenta anche ad eventuali sospetti di bisogni educativi speciali, attuando procedure da seguire e differenziate in base agli eventi.

6. La “Scuola-comunità” nell’ottica dell’Inclusione: le Aule Decentrate e i Mondi Ecologici

Realizzare apprendimenti efficaci, condivisi, creativamente rielaborati, plurilinguistici (mediante l'utilizzo di linguaggi e strumenti dai più artigianali e autoprodotti ai più tecnologicamente evoluti) è possibile, nella Scuola contemporanea, mediante progettazioni formative di carattere trasversale che integrano le discipline scolastiche e propongono esperienze di socializzazione e apprendimento di carattere sistemico, riflessivo e critico.

Una *prima proposta* è quella di una progettazione formativa di classe realizzata nel contesto di una attività PCTO dell'Istituto di Istruzione Superiore “Giulio Cesare” di Bari.

L'attività è stata realizzata nell'anno scolastico 2021/2022, nel contesto delle attività del PCTO per la classe V B del Liceo Linguistico, che ha approfondito le molteplici potenzialità del lavoro di “guida turistica naturalistico-ambientale”. Nella classe era incluso un alunno, pienamente coinvolto in tutto il percorso assieme a compagne e compagni di classe e con attività calibrate sul suo potenziale cognitivo e relazionale. L'attività realizzata con lui è consistita nell'accompagnamento di tutta la classe presso la Foresta di Mercadante, a Cassano delle Murge (Bari) dove, all'interno del più ampio gruppo, l'alunno ha svolto attività di riconoscimento e catalogazione, su un apposito quaderno attivo, della vegetazione tipica della Foresta.

Una *seconda proposta* è quella di una buona prassi realizzata nel contesto di una Progettazione PON-FSE corso dell'anno scolastico 2022/2023 nel prima menzionato Istituto “Giulio Cesare” di Bari, intitolata “Dalla Terra alla Comunità. Orto, Cura Narrazione” (Progetto PON “Avviso n. 33956 del 18/05/2022”. Educazione alla cittadinanza attiva e alla cura

dei beni comuni). La progettazione ha coinvolto due classi prime dell'istituto e si è basata su una riflessione pedagogica che ha visto il contributo di docenti universitari e tirocinanti del TFA Sostegno, riuniti attorno allo stesso tavolo per una progettazione condivisa (Renna, Laonigro, Abrescia 2023). Il progetto educativo è stato teso a ricostruire la trama biologica, simbolica e memoriale (Frabboni, Pinto Minerva, 2014) di una piccola comunità – nello specifico la comunità scolastica del “Giulio Cesare” e del suo circondario – attraverso la restituzione di quel “testo visivo” e insieme “narrativo” rappresentato dall'orto scolastico diffuso, inteso come microcosmo esemplificativo del comune ambiente di vita rappresentato dal circostante paesaggio urbano inserito nel più ampio paesaggio agrario. Il paesaggio, inteso nel suo senso etimologico, ovvero come “Paese” e come “immagine del Paese”, si pone come luogo per eccellenza interdisciplinare e formativo, essendo stato formato nei secoli attraverso l'evolversi della biodiversità vegetale e animale intrecciata alla storia del lavoro umano e delle sue narrazioni mitiche o poetiche. La cura dell'orto scolastico inteso come esemplificazione della biodiversità e della collettività umana presente nel paesaggio urbano e agrario di Bari e del suo circondario, pertanto, sarà al centro della proposta formativa del presente progetto PON. A tale cura viene associata la ricerca delle narrazioni che nel tempo si sono intessute sulla biodiversità di Bari e del suo circondario.

Il paesaggio da rappresentare a scuola come “testo visivo di comunità” è stato un orto comune da impiantare a scuola secondo i criteri ecologici e inclusivi individuati dal fisico e scrittore Fritjof Capra nel suo libro “Eco-alfabeto” (2005). Esso si pone pertanto come laboratorio in cui mostrare in azione (in ricerca/azione) un ecosistema equilibrato, che dà cibo senza generare rifiuti, che si avvale del lavoro della mano e della terra come prospettiva educativa, che rimane a contatto con la natura e con la materia che circola continuamente attraverso la rete della vita.

Un primo obiettivo è stato quello di realizzare l'orto materialmente, mediante le concrete azioni dello scavare, seminare e innaffiare. Sono stati coinvolti* alunni* delle classi prime, veri e propri “ecooperai”, che, esercitando la mano e tutti e cinque i sensi (l'orto deve essere colorato, profumato, interessante al gusto e al tatto), hanno raggiunto con quel pezzo di terra una tripla identificazione: emotiva, estetica e conoscitiva.

Un secondo obiettivo è consistito nella catalogazione delle piante dell'orto e nello studio delle diverse qualità delle piante ospitate, con il coordinamento delle docenti esperte. Un contributo significativo in questa fase è stato fornito dai docenti di Scienze che hanno aiutato gli studenti nelle fasi di catalogazione chimica, biologica e botanica delle piante e dalle docenti esperte di Sostegno che hanno coordinato un'attività sistemica che

comprende la catalogazione storica, l'individuazione delle piante autoctone e legate alla tradizione collettiva delle loro comunità.

Un terzo obiettivo è consistito nella ricostruzione del legame narrativo tra le piante dell'orto e il territorio di Bari e del suo circostante paesaggio agrario (Marchetti, 2017, pp. 133-134). In tale ricostruzione della natura e della storia delle specie vegetali delle comunità sono stati coinvolti alcuni "ecovolontari", interpellati direttamente e/o tramite interviste virtuali mirate realizzate da alunne e alunni sotto la supervisione delle docenti tutor. In particolare, sono stati coinvolti alcuni anziani di Bari e del circondario che sono o sono stati contadini e che, in questo progetto, sono stati chiamati a fare gli "ecoinsegnanti", ovvero a rappresentare e a ridare valore a quei metodi tradizionali (oggi protetti dal Registro dell'UNESCO) usati per far crescere le piante, per selezionarle e per difenderle, anche prima dell'avvento dell'agricoltura tecnologica e industriale. Hanno partecipato al progetto anche *ospiti di comunità*, ovvero i migranti, coinvolti mediante il contatto attivo con i Centri interculturali della Città di Bari. Questi ultimi hanno aiutato i ragazzi a sperimentare la possibile presenza nell'orto di piante nuove, venute da altrove, straniere (per esempio il seme dell'*argan*, l'*oro marocchino*). L'incontro con questi "etnoinsegnanti" è stato molto utile per comprendere gli intrecci fra gli esseri umani, coniugando appartenenza e meticcio, storia locale e apertura interculturale.

Un quarto obiettivo è consistito nella ricostruzione del legame vitale che connette l'orto con le famiglie di Bari, mediante la valorizzazione dei molteplici usi delle piante dell'orto per la cura complessa delle persone: dalla cucina alla cura del corpo, dai filtri d'amore, ai profumi, ai rimedi medicamentosi per malattie varie. Le docenti esperte si sono proposte, in tal senso, come "bioinsegnanti", in quanto sono state chiamate a testimoniare come la storia della vita delle piante si sia intrecciata alle loro storie realmente vissute e a quelle della comunità, nonché alla concezione dello spazio e del tempo legata ai ritmi di crescita delle piante, allo scandire dei riti comunitari attraverso la preparazione del cibo con i prodotti dell'orto o la festa seguita ai vari tipi di raccolta.

Un quinto obiettivo è consistito nella ricostruzione delle mitologie e delle fiabe legate all'orto, con il contributo delle docenti esperte che si sono proposte come *narratrici di comunità*, coinvolgendo alunne e alunni nel Progetto simbologie, proiezioni mitiche e antiche storie delle piante dell'orto. Le docenti esperte, in qualità di "mitoinsegnanti", hanno avuto il compito di raccontare la fiaba popolare del basilico, il mito cristiano del santo che vive nell'albero e il mito pagano dell'albero che nutre offrendo latte, solo per fare qualche esempio più noto.

Il prodotto finale del Progetto è consistito nella "raccolta" di quei prodotti artificiali in cui si documenta l'analisi dei prodotti naturali, la storia

della comunità che li ha usati, la complessità della mente locale popolare che li ha immaginati e sognati. Con la guida delle docenti esperte, i partecipanti al Progetto PON hanno raccolto tutto il materiale documentario: fotografie, filmati, interviste ecc. fino alla pubblicazione finale di un “mi-toerbario”, un testo multimediale che ha racchiuso tutto il lavoro teorico e pratico svolto sul testo visivo (l'orto). La pubblicazione e divulgazione di questo materiale è stata curata dal docente Tutor.

La concreta realizzazione dell'orto, nonché la ricostruzione delle sue molteplici e complesse narrazioni, ha consentito ai partecipanti tutti (studenti e insegnanti) una acquisizione di consapevolezza circa la sua valenza “politica”, che lo pone come spazio materiale in grado di radunare e costruire comunità, nonché di proiezione in una consapevolezza della necessità di vivere con sobrietà e solidarietà interspecifica.

Una *terza proposta* è quella di una progettazione formativa di classe realizzata nel contesto di una attività prevista dalla progettazione di Inclusione del PTOF, volta a valorizzare le potenzialità e a potenziare l'autonomia di tutte le alunne e di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, inclusi quelli con disabilità.

Si tratta di un'attività nel contesto della progettazione “Pollice Verde”, mediante la quale alunne e alunni della classe, con differenti gradi di coinvolgimento calibrati sulle rispettive capacità e sul concreto potenziale di sviluppo, sono stati coinvolti nella cura del Verde scolastico, con particolare riguardo alla realizzazione di piccole esperienze di messa a dimora e accompagnamento attivo nel percorso di crescita di fiori, ortaggi e legumi. In tal modo, si aiutano alunne e alunni, ragazze e ragazzi a scoprire l'importanza della Cura nella costruzione di relazioni costruttive e feconde in una prospettiva sistemica e collaborativa.

In conclusione, la complessa trama di relazioni tra scuola ed extrascuola, tra aule decentrate e mondi ecologici, tra cui vi sono quelli virtuali, può essere letta e osservata dai docenti in formazione ma anche dai docenti esperti in un ampio orizzonte di senso che ha al suo cuore la volontà trasformativa di interpretarsi in una collettività in perenne crescita e attenta soprattutto allo sviluppo del potenziale dei suoi componenti più fragili.

Si ringraziano per la disponibilità e l'accoglienza nelle rispettive sedi scolastiche: la Professoressa Giovanna Piacente, Dirigente Scolastico dell'Istituto “Giulio Cesare” di Bari; la Professoressa Marilva Pistolese, già referente per l'inclusione del medesimo Istituto; la Professoressa Angelinda Griseta, Dirigente Scolastico dell'Istituto “Gigante-Caramia” di Locorotondo e Alberobello; le referenti per l'inclusione del medesimo Istituto Professoressa Caterina Maringelli e Stella Genco.

Si ringrazia per la preziosa collaborazione nell'attività di redazione la dottoressa Alessandra de Nicolò.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2018). *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e delle pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Capra, F. (2005). *Ecoalfabeto. Il lavoro della terra come via educativa*. Viterbo: Nuovi Equilibri.
- D'Ancona, C. (2005). *Storia della filosofia nell'Islam medievale*. 2 voll. Torino: Einaudi.
- D'Odorico, L., Cassibba, R. (2022). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- De Bartolomeis, F. (1986). *Scuola e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci
- Frabboni, F. (1990). *Ambiente e educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F. (1990). *Per un sistema delle interconnessioni formative Scuola Territorio Mezzogiorno: tre sullo stesso tandem*. In Frabboni, F., Pinto Minerva, F., Trebisacce, G. (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., Trebisacce, G. (a cura di) (1990), *Sistema formativo e Mezzogiorno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (1989). *L'ambiente come laboratorio. Quando il territorio si fa aula didattica*. Teramo: Eit.
- Frabboni, F. (1995). *Giocare a scuola*. Bari: Mario Adda.
- Frabboni, F. (1998). *Le dieci parole della didattica*. Milano: Ethel-Giorgio Mondadori.
- Frabboni, F. (1998). *Non solo Scuola. Per una alleanza pedagogica tra agenzie intenzionalmente educative*. In Perucca, A. (a cura di), *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Frabboni, F. (a cura di) (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: Eit.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gallelli, R. (2011). *Insegnare a 'imparare con i media'. Oltre l'opacità delle tecnologie della conoscenza*. In Gallelli, R., Annacontini, G. e.brain. *Sfide formative dai "nativi digitali"*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallelli, R. (2012b). *Incontri mancati. Didattica e sessualità*. Bari: Progedit.
- Gallelli, R. (2016). *Il sapere (educativo) delle "differenze"*. In Perla, L., Riva, M. G., *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H. (1991). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Greeno, J. G. (1988). *Situations, mental models, and generative knowledge*. Report No. IRL88-Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.

- Greeno, J. G., Simon, H. A. (1988). *Problem solving and reasoning*. In Atkinson, R. C., Herrnstein, R. J., Lindzey G., Luce, R. D. (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Perception and motivation; Learning and cognition* (2nd ed., pp. 589-672). Hoboken, New Jersey, Stati Uniti: John Wiley & Sons.
- Gutas, D. (2002). *Pensiero greco e cultura araba*. Torino: Einaudi.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Longo, L., Fiandaca, G. K. (2022). *Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza*. In *Convegno Internazionale SIRD, Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Roma.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM Centro Edizioni Università di Macerata.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano. FrancoAngeli.
- Marchetti, L. (2017). *Le scuole senza tetto e pareti*. In Id., *Agalma. Per una didattica della carezza*. Bari: Progedit.
- Margottini, M., La Rocca, Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 43-61.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- OMS (1986). *Carta di Ottawa per la promozione della salute*. New York: OMS.
- Orefice, P. (1993). *Didattica dell'ambiente. Guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orefice, P., Sarracino, V. (1981). *Comunità locali e educazione permanente*. Napoli: Liguori.
- Perla, L., Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA Rivista*, II, p. 5.
- Perla, L., Gallelli, R., Balzotti, A., Massaro, S., Vinci, V., Renna, P. (2023). *Embodied learning: Biological-artificial hybridisation*. In CRI-23. Child-Robot interactions. Milano: Università degli Studi Bicocca.
- Perla, L., Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.
- Perucca, A. (a cura di) (1998). *Dalla società educante alla società interculturale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pinto Minerva, F., Palasciano, G. et al. (2002). *Il profilo di salute della Scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Renna, P., Laonigro, R., Abrescia, M. (2023). *Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento "inclusivo" e "abilitante"*. In Dozza, L., Ellerani, P., Parola, A. (a cura di), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Romano, A. (2021). *Diversity e Diversability management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori Università.
- Sarracino, V. (2014). *Pedagogia e educazione sociale*. Pisa: ETS.
- Schools for Health in Europe*. www.schoolsforhealth.org/. URL consultato il 25/12/2024.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Sezione III

Il setting di insegnamento-apprendimento

La terza sezione è dedicata ad accompagnare il tirocinante nell'analisi del contesto sezione/classe circa gli aspetti ambientali e relazionali.

L'ambiente educativo. Scuola dell'infanzia e scuola primaria

di *Antonia Casella*

Per molto tempo lo spazio ha rappresentato una zona d'ombra rispetto ad un processo educativo incentrato sull'astratta relazione tra l'allievo e il maestro.

Bobbio, 2014

1. Lo spazio-scuola

L'idea di spazio come “terzo educatore” deriva da Rousseau per poi essere ripresa dall'attivismo di Dewey, Freinet, Cousinet e Montessori. L'ambiente fisico va progettato in modo consapevole, facendo attenzione alla disposizione degli arredi, alla scelta dei colori, alla pulizia, all'accessibilità dei materiali e degli oggetti, all'uso attento, alla responsabilità nel riordino. Il livello di interesse prestato ad ognuno di questi aspetti rispecchia il grado di considerazione, di impegno verso gli individui che vivono questi spazi per un tempo significativo. Nell'organizzazione della giornata scolastica assume rilevante importanza la cura e la progettazione delle aree interne ed esterne, lì dove sono presenti, che vengono utilizzate per attività libere di gioco e movimento o per attività più strutturate. L'organizzazione del tempo quotidiano comporta una ricerca di equilibrio dei bisogni e degli interessi del singolo individuo con le esigenze istituzionali e organizzative. La scelta di operare con tempi distesi e flessibili consente ai ragazzi di confrontarsi, di stabilire relazioni e di vivere esperienze significative sotto il profilo umano. La scuola è un luogo di socialità diffusa, dove i bambini apprendono e sperimentano le prime regole di una comunità extra-familiare. All'interno della scuola, i rapporti tra docenti, qualora basati sulla coo-

perazione e sul rispetto reciproco, fungono da esempio per l'intero gruppo classe. Le insegnanti devono promuovere una socialità positiva basata sulla cooperazione, sulla cura del singolo e del gruppo, su riconoscimento e valorizzazione delle differenze. Alla luce di quanto innanzi esposto è necessario analizzare gli aspetti ambientali e relazionali del contesto classe in cui è inserito l'alunno con disabilità, per meglio comprendere i facilitatori e le barriere che lo contraddistinguono e come questi possono agevolare o ostacolare il funzionamento dell'alunno.

La classe dovrebbe essere intesa come spazio ideale in cui nasce il confronto: prende avvio come risorsa, ove, gli scambi, portano l'alunno a pensare e percepire ossia a dare vigore al proprio modo di sentire, per poi individuarsi come comunicante, non solo per se stesso, ma anche per gli altri e quindi contribuendo a dar voce al sé e al gruppo tra somiglianze e differenze che caratterizzano tutti e ciascuno (Vittorino Andreoli).

2. Analisi del contesto sezione/classe: aspetti ambientali e relazionali

La classe è il cuore pulsante dei pensieri *stratosferici* di ciascun alunno, che non vede l'ora di giungere in aula per parlare di sé. Lì dentro, sono racchiusi i sentimenti di chi cerca ascolto, di chi desidera il confronto con una presenza che sorregga i propri sogni, e sappia esserci per loro.

Lo *sguardo comunicativo* rappresenta il modo di cogliere persino i silenzi, che traducono in sguardi le parole non pronunciate.

La comunicazione non verbale, che precede senza dubbio quella verbale, entra in sezione/classe per prima. Se io comunico con lo sguardo, saprò attivare l'espressione del bisogno di ciascuno. Poi, solo in seguito, potrò preoccuparmi della verifica o dei compiti assegnati a casa.

La prima cosa che, come docente, dono in consegna agli alunni è questa: uno sguardo comunicativo che si proietta verso ciascuno, dando a ciascuno la certezza di esserci-per-il-docente.

La perfetta armonia di sezione/classe è rappresentata da un clima positivo che il docente stesso deve saper creare. Esserci con l'ascolto, con la presa in carico, con la cura, è uno dei ruoli senza dubbio non facili da mettere in atto, di fronte ai piccoli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria che sono spesso sopraffatti da emozioni e sentimenti contrastanti, legati per esempio al distacco dalle figure parentali di riferimento e al primo ingresso in contesti diversi dalla *comfort zone* familiare, un distacco necessario che li porterà ad ampliare la sfera emotiva e relazionale in direzione di nuovi interlocutori e approcci comunicativi.

L'insegnante di sostegno deve apparire sensibile agli obiettivi di tutti e di ciascun alunno, che scruta ogni suo movimento, ogni sua idea, ogni suo dettaglio.

Entrando in sezione/classe, la sua presenza suscita curiosità e, pertanto, è importante stabilire un approccio comunicativo fatto prima di sguardi e sorrisi e, in seguito, di scambi di pensieri e parole. È un po' come trovare il giusto equilibrio comunicativo, entrando in punta di piedi nel gruppo-classe.

La classe come cassa di risonanza, alimenta il confronto, gli scambi comunicativi utili a pensare e percepire, affinché ognuno possa individuarsi, riconoscersi e contribuire a creare un gruppo o team di lavoro in cui emergano somiglianze e differenze, tutte utili al compito (Vittorino Andreoli).

3. Osservazione ed indicazione dei facilitatori e delle barriere

Osservare è in primo luogo un procedimento selettivo finalizzato a raccogliere informazioni mirate. Una personalità educativa si fonda, dunque, su specifiche competenze osservative e documentative personali che vanno costruite principalmente sul campo, in una dimensione coordinata e collaborativa.

Le riflessioni sull'osservazione aiutano a comprendere quali effetti il proprio agire sarà in grado di produrre sugli apprendimenti. Esse regolano la predisposizione del setting didattico come spazio di relazioni ricco di occasioni di apprendimento mediate dall'empatia o attivate dai "neuroni specchio" e aiutano il docente a prendersi cura della dimensione affettivo-relazionale didattica e a porre le basi della interdipendenza positiva.

Un'efficace gestione della sezione/classe ruota attorno all'osservazione e documentazione dei prodotti e dei processi. Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, formalizzate con D.M. n. 254 del 13/11/2012, fanno riferimento a "uno stile educativo fondato sull'osservazione e sull'ascolto". L'osservazione, occasionale o sistematica, libera o strutturata, orienta l'azione didattica e consente di rimodellare le proposte didattiche/operative sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ciascun alunno. Un ruolo fondamentale nella riprogettazione in contesti complessi è svolto dall'osservazione, mediante l'utilizzo di protocolli osservativi sostenibili.

Il contesto educativo della sezione/classe è l'insieme dei soggetti e degli oggetti che si presentano in una combinazione unica e irripetibile.

Lo studio sistematico del clima relazionale evidenzia le caratteristiche della personalità e il ruolo svolto da ciascun soggetto.

Per una più dettagliata analisi legata al contesto nonché alla individuazione dei facilitatori e delle barriere, è opportuno impiegare delle griglie di osservazione utili a rilevare in modo certosino strumenti validi che, uniti ad un diario di bordo, riportino quanto desunto. La scrittura autobiografica, per fare un esempio concreto, è un mezzo efficace, utile anche all'autoanalisi esistenziale, la quale nell'ambito professionale mette in evidenza l'agire educativo, che si apre anche all'imprevisto. Nel diario di bordo l'attenzione si focalizza sulla pratica professionale, della quale si misurano aspetti ritenuti più rilevanti (considerandoli tuttavia alla luce delle finalità e degli obiettivi del proprio lavoro), trasformati anch'essi in oggetto di riflessione sui quali aprire dibattiti di ampio respiro, in direzione di nuove possibilità.

Un altro strumento adottato per osservare le dinamiche di classe, in relazione all'interazione insegnante – alunno, è il grafico di Parrot (1992).

Tramite questo tipo di osservazione è possibile fornire all'insegnante un record oggettivo di:

- quanta attenzione l'insegnante dà ad ogni allievo della sua classe nel complesso;
- quanto gli allievi si rivolgono all'insegnante;
- quanto gli allievi comunicano fra di loro – al di fuori dell'attività di coppia/gruppo.

In seguito, vengono mostrati due grafici di Parrot realizzati in una classe primaria, con lo scopo di fornire all'insegnante un record oggettivo di quanta attenzione dà ad ogni allievo della classe, quanto gli allievi si rivolgono all'insegnante, quanto gli allievi comunicano fra di loro al di fuori di attività di coppia/gruppo. Nelle Figg. 1 e 2 sono riportati due diversi momenti della giornata scolastica, si possono individuare con chi e per quante volte l'insegnante si relaziona con la classe. In entrambe le figure si può notare come l'insegnante d'Italiano e l'insegnante di Matematica rivolgano la loro attenzione soprattutto agli alunni delle prime due file, che sicuramente saranno quelli che interagiscono maggiormente. Mentre tra la seconda e la terza fila si nota come gli alunni siano distratti e interagiscano tra loro.

Nella Fig. 3, è riportato un altro momento della giornata scolastica, ove l'insegnante interagisce con gran parte della classe e ciascun alunno ricambia l'attenzione osservativa nei confronti della docente.

Alcuni alunni interagiscono tra loro scambiandosi sguardi o confronti di pensiero, sempre in merito alla lezione rappresentata dalla docente.

Un'osservazione pedagogica inclusiva tiene conto della specificità e unicità a livello personale dei bisogni educativi, considerando le differen-

ze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo. Si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, tra cui è importante lo sviluppo consapevole delle sue preferenze e del suo talento.

Fig. 1 - Rappresentazione grafica sul modello di Parrot, durante la lezione di Italiano

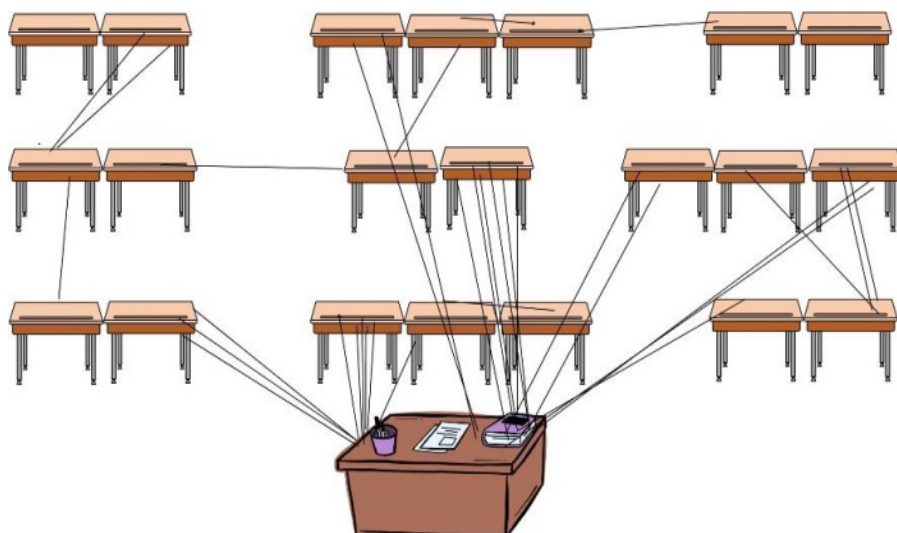


Fig. 2 - Rappresentazione grafica sul modello di Parrot, durante la lezione di Matematica

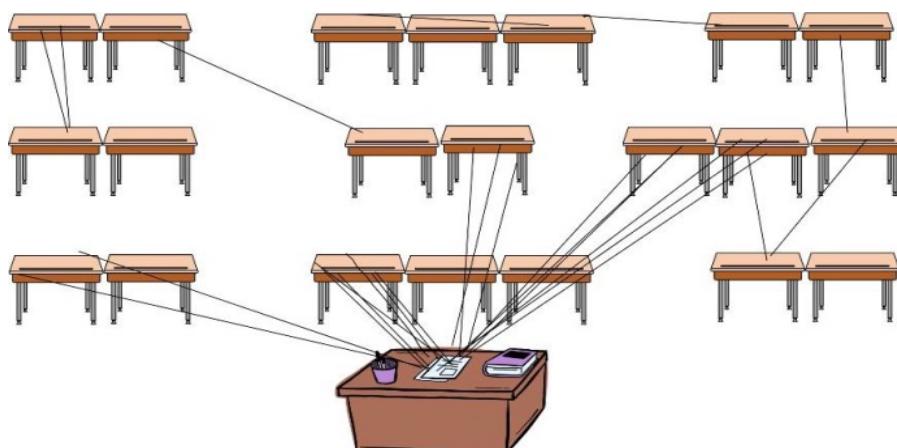
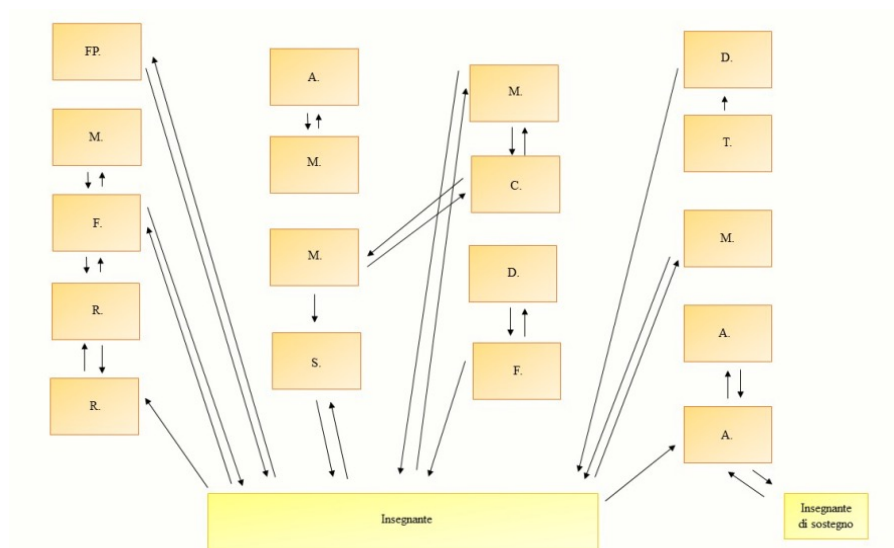


Fig. 3 - Rappresentazione grafica sul modello di Parrot



4. Il setting d'apprendimento

Per definire, nel senso di inquadrare, un concetto di “setting d’aula” è necessario chiarire quello sotteso di “ambiente di apprendimento”, ben evidenziato dalle *Indicazioni* del 2012.

Il documento a cui si dà voce stabilisce i principi pedagogici e metodologici che possono rappresentare un ottimale ambiente di apprendimento, e che, posto in evidenza, determina lo stretto legame che intercorre tra:

- i criteri di progettazione degli spazi: uso flessibile degli stessi e impiego di attrezzature idonee a trasformarli in *luoghi*;
- i fattori legati alle competenze e soprattutto alle esigenze degli alunni: valorizzazione delle esperienze e delle conoscenze, attuazione di interventi adeguati nei riguardi delle diversità. Stimolazione all’ esplorazione e alla scoperta, promozione della consapevolezza del proprio modo di apprendere;
- gli elementi propri di una didattica in linea con i suddetti principi: apprendimento collaborativo; attività realizzate in forma di laboratorio.

Partendo dal primo punto, si tratta di dare vigore metodologico alla differenza che intercorre tra *spazio* e *luogo*, ossia l’imparare a considerare come luogo lo spazio riservato all’attività didattica che costituisce l’agire pedagogico.

Per chiarire il significato di quest'ultima affermazione, viene utile rifarsi al contributo di Giuseppina Cannella, ricercatrice presso l'INDIRE, che affronta il tema dello spazio legato ai modelli di apprendimento.

Cannella, non guarda solo ai metri quadrati di un'aula o alla quantità di alunni che questa può contenere ma alla funzione che lo spazio didattico potrebbe avere, non solo nella sfera affettiva, ma anche in quella sociale e cognitiva di uno studente, a prescindere dall'età.

Loris Malaguzzi attribuì, per primo, allo spazio il ruolo di “terzo insegnante”. Un modo questo di validarne l'importanza e di cui tener conto. Viene utile, tuttavia, ricordare che il modello di scuola che immaginava il maestro di Reggio Emilia è indirizzato alla scuola dell'infanzia, gradino prioritario e pioneristico di ogni passaggio successivo. Un modello di ambiente di apprendimento, questo, che richiede che lo spazio sia inteso e letto come “elemento di qualità pedagogica” sia nella sua funzionalità sia negli obiettivi previsti dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum.

Il concetto di spazio inteso come luogo “affettivo”, che porta in seno valori funzionali all'apprendimento, consente di spostare il focus dalla struttura dell'edificio alla vita che questo genera all'interno dello spazio, ossia, alla vita affettiva. In quest'ottica e guardando alla questione in termini più ampi, se ne ricava un assunto: l'ambiente di apprendimento diviene un testo, il quale genera modelli (*pattern*).

Lo spazio viene inteso come luogo, come valore annodato a significati sociali, convenzioni culturali, ruoli dei suoi abitanti, funzioni e natura dello stesso.

Il senso del luogo modifica lo spazio fisico che viene organizzato a seconda degli usi e delle interazioni, e ciò rende veritiera l'espressione di Dourish secondo cui siamo collocati in un luogo, ma agiamo in uno spazio. Il nostro agire in uno spazio esprime quindi conoscenza che a sua volta si trasmette nel modo in cui ci agiamo nel suo interno.

Con una accurata osservazione si rilevano gli aspetti inerenti al contesto sociale e agli atteggiamenti, al fine di individuare le soluzioni più consone da adottare, per favorire l'apprendimento che dipende certamente da variabili che riguardano direttamente l'individuo, ma anche da fattori esterni come gli spazi in cui tale processo avviene. Si parla, in proposito, di setting formativo, connotato come spazio utilizzato per la formazione aziendale e degli adulti, mentre per quello che ci riguarda utilizzerò il termine *setting d'apprendimento*.

Si identifica un insieme di fattori fisici che devono essere intesi a seconda di come li abbiamo ideati, ossia in un luogo specifico dedicato all'apprendimento. Si tratta di aspetti che influenzano la didattica nonché la capacità di apprendimento degli alunni a prescindere dall'età di riferimento.

Quando si parla di setting d'apprendimento inevitabilmente si va incontro a un nuovo modo di identificare non solo gli spazi, ma anche le figure che li vanno ad occupare, come gli insegnanti e gli alunni. Questi non vanno intesi come semplici soggetti passivi, ma come protagonisti dell'apprendimento.

Un setting d'apprendimento viene predisposto in modo da essere dinamico ed adattabile alle differenti esigenze didattiche. Si pone attenzione ad ogni elemento che riguarda la cattedra, i banchi, il colore delle pareti e la tipologia di strumenti multimediali che devono essere presenti. Ne deriva, che l'ambiente diviene non un luogo da occupare, ma parte integrante dell'apprendimento: uno spazio comunicativo dell'agire e del pensare.

Il setting d'apprendimento nasce e si sviluppa in rapporto alle esigenze didattiche dell'insegnante e dei suoi alunni, favorendo sia l'interazione tra gli stessi sia la comunicazione.

In sintesi, il setting di apprendimento presenta le seguenti caratteristiche:

- è adattabile alle diverse attività. I setting formativi sono rivolti a rendere più equo il luogo di apprendimento in rapporto alla tipologia di attività che viene svolta al suo interno. Per questo viene data attenzione al posizionamento dei banchi degli alunni che non vanno intesi come fissi, ma dinamici, per facilitare l'apprendimento e la comunicazione tra i partecipanti. Si potrà agire con una disposizione a platea, a ferro di cavallo, a serpentone, a isole, con banchi in file frontali o parallele;
- influenza le relazioni. Nella costante ricerca di nuove soluzioni finalizzate a una migliore comunicazione tra gli studenti e a facilitare le loro interazioni, il setting formativo viene reso un luogo fondamentale per lo studio e l'analisi dei rapporti comunicativi;
- favorisce un approccio multimediale. Le tecnologie digitali ormai sempre più presenti all'interno degli spazi formativi, sono incluse in maniera idonea negli spazi in modo da essere parte integrante della formazione;
- incoraggia un nuovo ruolo del docente. La didattica evolve in rapporto agli spazi. La posizione classica frontale dell'insegnante, posto in una cattedra, è solo una delle possibilità dell'attività d'insegnamento-apprendimento. Non si ha più il divario tra docente "attivo" e alunni "passivi". Le attività di collaborazione, e di confronto di idee, rendono la figura dell'insegnante il fulcro dell'apprendimento;
- esprime una nuova visione degli spazi. Il luogo ove prende corpo la lezione non diventa un semplice spazio da occupare in modo passivo, ma nella nuova visione del setting formativo si converte in uno strumento impiegato dall'insegnante al fine di migliorare la diffusione delle informazioni ai propri studenti. L'importanza degli spazi lavorativi, così come auspicato dal co-working, è nell'innovazione.

Alcuni esempi di setting utili in ambito formativo nonché educativo sono:

- *setting d'aula*: che guarda alla predisposizione dell'aula, in costante riferimento all'ambito dell'istruzione scolastica;
- *setting didattico*: è un contesto didattico e pertanto scolastico, che riguarda anche la didattica in altri ambiti educativi;
- *setting educativo*: che utilizza i contesti che si adottano da subito e in tenera età (si pensi al nido o alla scuola dell'infanzia);
- *setting scolastico*: fa riferimento ai contesti strutturati e ben organizzati nel mondo della scuola;
- *setting pedagogico*: ove il riferimento vitale è legato al mondo dell'infanzia.

In tale prospettiva, l'ambiente educativo ha un ruolo determinante nello sviluppo e nell'apprendimento degli studenti. Il setting d'aula delinea l'organizzazione degli spazi e delle risorse in seno alla classe per favorire l'interazione sociale, nonché la motivazione e l'efficacia didattica. Il setting d'aula più efficace introduce l'uso di arredi modulari e flessibili, che aiutano la collaborazione e la personalizzazione dell'apprendimento.. Inoltre, integra tecnologie innovative (si pensi alle lavagne interattive e ai dispositivi mobili) che possono incrementare l'interesse degli studenti e incoraggiare l'accesso a risorse digitali.

Infine, l'uso di colori, di luci e/o di specifici materiali può contribuire a creare un ambiente confortevole, stimolante per gli studenti, aiutando la concentrazione e l'impegno attivo durante le lezioni. L'organizzazione e l'allestimento di un ambiente di apprendimento adeguato è fondamentale per promuovere interazione, collaborazione e autonomia degli studenti. Una corretta disposizione degli arredi, l'uso di tecnologie innovative e l'organizzazione del materiale didattico possono influire positivamente sul rendimento scolastico e sull'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento. Concludendo, un adeguato setting d'aula rappresenta un elemento fondamentale per favorire un apprendimento efficace e coinvolgente. Esso consente di:

- *Personalizzare l'apprendimento*: il setting d'aula consente la possibilità di personalizzare l'apprendimento in base alle esigenze degli studenti.
- *Favorire la collaborazione e l'interazione*: il setting d'aula rappresenta un ambiente ideale per la collaborazione e l'interazione tra gli studenti.
- *Promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti*: un setting d'aula ben organizzato può promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti nell'apprendimento. Gli insegnanti possono creare situazioni di apprendimento coinvolgenti e stimolanti che sollecitano gli studenti a partecipare in modo interagente alle lezioni.

Bibliografia

- Gasperi, E., Vittadello, C. (2017). *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Harrison, S., Dourish, P. (1996). Re-placing space: The roles of places and spaces in collaborative systems. Palo Alto (California, USA): *Xerox Palo Alto Research Center, Cambridge Lab., EuroPARC*.
- INDIRE (2013). *Architetture pedagogiche*. Disponibile in www.indire.it/2013/11/28/architetture-pedagogiche/. URL consultato il 23/12/2024.
- Parrot, M. (1992). *Task for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riferimenti normativi

- D.M. 16/11/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Pubblicato nella G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.

L'ambiente educativo. Scuola secondaria

di *Antonia Casiero*

*Non si fa la felicità di molti facendoli correre
prima che abbiano imparato a camminare.*

John Fowles

1. Introduzione

Acclarate ricerche sociologiche e pedagogiche hanno rilevato come l'ambiente di apprendimento incida per l'80% sul rendimento degli allievi e sulle motivazioni dei docenti (Campagnoli, 2007). La ricerca ha dimostrato infatti che aule, corridoi e spazi comuni, come anche le aree esterne della scuola, modellano anche l'apprendimento e lavorano sul livello di soddisfazione, d'impegno lavorativo e scolastico di docenti e studenti. Come sostiene Samuele Borri (2016), l'edificio scolastico è il frutto dell'interazione tra diversi organi, quello delle informazioni, delle relazioni, degli spazi e delle componenti architettoniche e dei materiali, e costituisce quindi uno strumento educativo finalizzato allo sviluppo delle competenze sia tecniche sia sensoriali. Secondo la prospettiva bio-psico-sociale su base ICF, un contesto ben strutturato è pertanto fondamentale per favorire la partecipazione e l'acquisizione di nuove conoscenze. Esso è determinato da fattori contestuali e fattori ambientali, di cui i primi fanno riferimento ai fattori interni del singolo alunno, mentre i secondi fanno riferimento ai fattori esterni legati non solo all'ambiente, ma anche agli atteggiamenti. Per ambiente si intende sia l'ambiente sociale, sia l'ambiente fisico con i propri fattori legati a prodotti e tecnologie. Tutti questi fattori si rapportano alle funzioni del corpo, alle attività personali e alla partecipazione sociale, la cui interazione – o per meglio dire funzionamento – dipende dalla presenza di barriere e facilitatori. Per individuare questi due ultimi elementi (o gruppi di elementi) è dunque necessario osservare e analizzare il contesto, così da progettare specifici interventi educativi e didattici più coerenti ed efficaci. Come suggerito dalle Linee Guida, l'osservazione del contesto serve per favorire l'apprendimento non solo della singola persona con disabilità, ma dell'intera classe. Risulta essere di vitale importanza pertanto attuare una didattica flessibile che si adegui ai bisogni di ciascun discente, che preveda

attività progettate in base alla singolarità di ciascuno. L'osservazione attenta del contesto classe e dell'ambiente di apprendimento fisico risulta essere decisiva per ridurre e/o peggiorare la disabilità del caso. Infatti, le ricerche più recenti sull'organizzazione dell'ambiente fisico dimostrano come un luogo trascurato e poco ospitale possa condizionare in maniera negativa le prestazioni degli studenti e spingere alla demotivazione, alla rinuncia e all'abbandono scolastico. È necessario quindi svolgere le attività scolastiche in ambienti educativi che possono essere flessibili, multifunzionali, modificabili, in cui siano presenti arredi mobili, oltre a strumenti digitali e pareti immersive. Comprensibilmente il tutto dovrebbe essere adeguato ad un congruo rapporto aula/numero studenti. Una buona progettazione architettonica, quindi, da sola non è sufficiente affinché l'ambiente risulti essere facilitatore dell'apprendimento. Delle Donne (2022) ha proposto una sorta di Decalogo contenente i temi principali risultanti dalle Linee Guida che definiscono le caratteristiche principali degli spazi scolastici:

1. una scuola di qualità: una buona architettura è la condizione di base per costruire apprendimenti efficaci ed è inoltre segno riconoscibile per la comunità che rappresenta l'istituzione scolastica;
2. una scuola a basso consumo: l'edificio scolastico dovrebbe avere un impatto minimo disponendo di soluzioni low tech;
3. una scuola sostenibile: l'edificio scolastico dovrebbe essere fatto di materiali e strutture sostenibili, eco-compatibili, a basso impatto ambientale, di origine naturale, di provenienza locale o riciclati, duraturi, di facile assemblaggio e semplice gestione;
4. una scuola aperta: gli spazi scolastici dovrebbero essere accoglienti per la comunità sia nei contesti urbani spesso privi di spazi di aggregazione, quanto nei piccoli centri;
5. una scuola fra dentro e fuori: tutti gli spazi sono importanti e devono costituire il necessario prolungamento degli ambienti interni, diventando essi stessi veri e propri spazi di apprendimento;
6. una scuola per apprendere meglio: la progettazione degli spazi dev'essere fatta in chiave pedagogica;
7. una scuola per chi lavora: gli spazi di lavoro dovrebbero rappresentare una risorsa dell'azione educativa in cui anche gli insegnanti dovrebbero disporre di ambienti in cui poter preparare le lezioni e le attività o anche solo avere un momento di pausa e convivialità;
8. una scuola per i cinque sensi: un apprendimento efficace e inclusivo richiede didattiche che comprendano diversi stili cognitivi e l'architettura dovrebbe prevedere spazi che curino e valorizzino tutti gli aspetti della percezione;
9. una scuola attrezzata: gli spazi e gli arredi dovrebbero favorire la creazione di ambienti di apprendimento funzionali;

10. una scuola connessa: il ruolo delle tecnologie è centrale nell'apprendimento, per questo è importante prevedere l'installazione di un'efficiente rete informatica.

In conclusione, le nuove funzioni che devono contraddistinguere gli ambienti e gli spazi di apprendimento vengono ben tracciati dalla metafora usata da Loris Malaguzzi (2012) che definisce gli spazi della scuola come "il terzo insegnante" sicché la qualità degli spazi va di pari passo con la qualità dell'apprendimento.

Il setting di apprendimento, dunque, può facilitare o impedire il processo insegnamento/apprendimento significativo e inclusivo. Compito precipuo dell'insegnante (curricolare e di sostegno) è osservare¹ attentamente l'ambiente/contesto per individuare barriere o facilitazioni per l'allievo e per "riabilitare" l'ambiente stesso. L'osservazione è un canale privilegiato della ricerca qualitativa² e osservare significa infatti imparare a guardare intenzionalmente in modo da poter "serbare" e cioè conservare i dati osservati, per poterci tornare sopra, riflettere e trovare possibili soluzioni. Nel processo interpretativo bisognerà considerare il contesto. Infatti, secondo Gregory Bateson (1979) la codifica dei risultati dipende dalla codifica della sua cornice. Il setting non è solo il luogo fisico in cui avviene l'osservazione, ma è l'insieme di coordinate che danno senso ai comportamenti. L'osservazione nella professione di insegnante è la capacità di prestare attenzione al comportamento degli allievi e alle dinamiche sociali, osservare, cioè, con un'attenzione fluttuante che non sia direzionata su un unico focus. L'osservazione, come pratica abituale, si pone alla base della progettazione educativo-didattica. Educare l'occhio all'osservazione è un compito indispensabile e richiede l'acquisizione di atteggiamenti, metodologie e strumenti che costituiscono parte integrante del modo di agire in ambito professionale. Il fine ultimo è quello di rispondere in modo efficace e coerente ai bisogni degli alunni, per migliorare la qualità della loro vita.

2. L'organizzazione dello spazio a scuola

L'organizzazione dello spazio a scuola pone in stretta correlazione l'architettura con le scelte pedagogiche. Secondo l'architetto olandese H.

1. Secondo John Dewey (1910) l'osservazione è un processo intellettuale che chiama in causa il pensiero riflessivo ed ha un ruolo centrale nella ricerca e come strumento di orientamento. Criteri dell'osservazione sono la giusta distanza, mettersi nei panni dell'altro, decentrarsi e registrare senza giudicare.

2. www.exagere.it/i-limiti-dello-sguardo-losservazione-nel-lavoro-educativo. URL consultato il 06/01/2025.

Hertzberger³, tutti gli spazi della scuola devono essere creati per apprendere, anche i corridoi, offrendo agli utenti la possibilità di ritagliarsi spazi per lavorare individualmente o in piccoli gruppi. Lo spazio deve risultare flessibile e adattarsi alle necessità degli alunni e alle metodologie da utilizzare, consentendo agli utenti di appropriarsi degli spazi e di diventarne gli “abitanti”. L'organizzazione dello spazio e dell'arredamento dell'aula sono fattori importanti per facilitare oppure ostacolare l'apprendimento del discente. La disposizione degli arredi dell'aula mostra, in modo iconico, qual è il tipo di conduzione della classe e fornisce indicazioni sui comportamenti considerati appropriati per quel tipo di organizzazione. Ad esempio, la disposizione dei banchi in fila comunica un messaggio diverso rispetto a quello che si trasmetterebbe se fossero disposti in gruppi.

Michel Foucault sottolinea che

l'organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell'insegnamento elementare. [...] Assegnati i posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno e il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolastico come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare (Foucault, 1976, p. 160).

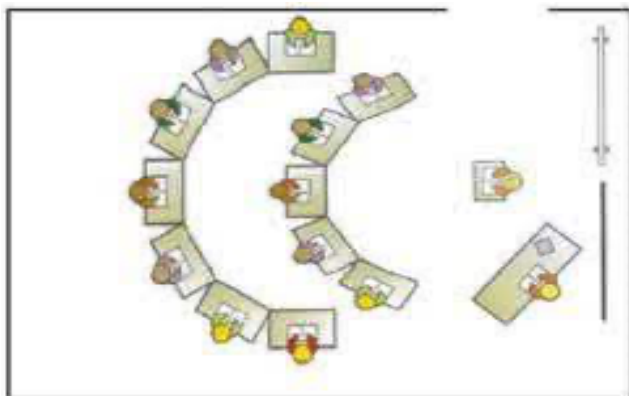
Fig. 1 - Disposizione di banchi tradizionale



3. <https://newarchitecturesapienza.wordpress.com/2011/07/07/larchitettura-della-partecipazione-herman-hertzberger-appunti-per-una-lezione-autogestita/>. URL consultato il 06/01/2025.

Il setting classico dello spazio-aula è una distribuzione razionale e uniforme degli spazi a disposizione dei discenti, costituita dai banchi disposti per file. La cattedra, rivolta verso gli alunni, consente con un solo colpo d'occhio di tenere sotto controllo l'intera classe. Questo tipo di disposizione, determinata dalla tradizione, non favorisce l'utilizzo di nuove metodologie didattiche, a causa della rigidità del setting.

Fig. 2 - Disposizione di banchi ad anfiteatro



Lo spazio ad anfiteatro (Fig. 2) rappresenta l'ambiente ideale per condividere eventi o presentazioni in modalità plenaria. Questo tipo di setting prevede la disposizione frontale dei banchi ad arco, orientati verso la lavagna o la cattedra. Tale configurazione privilegia la lezione partecipata e consente una visione preferenzialmente frontale rispetto a precisi punti d'interesse. Grazie a questa disposizione degli elementi, è possibile creare occasioni di condivisione con esperti esterni o altri soggetti in grado di fornire un contributo su temi specifici di approfondimento o di promuovere il dibattito tra i discenti. In questo modo, l'ambiente si presta ad una soluzione versatile e funzionale per la condivisione di conoscenze e la promozione della partecipazione attiva degli studenti.

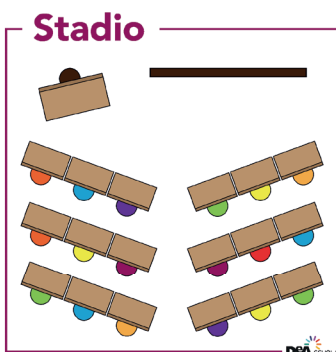
Nella disposizione in cui i banchi sono affiancati con uno sviluppo a domino (Fig. 3) la cattedra è esterna al circuito dei banchi, e viene posta all'angolo dell'aula, tra le finestre e la lavagna. La disposizione a serpentine rappresenta un'alternativa alla disposizione tradizionale degli elementi all'interno di un'aula. Questa particolare disposizione favorisce la socializzazione e l'integrazione di ragazzi con difficoltà di varia natura. Grazie alla sua conformazione, infatti, l'aula a serpentine consente un maggior

Fig. 3 - Disposizione dei banchi a serpentine



grado di interazione tra i discenti, che si trovano ad affiancarsi e a confrontarsi in maniera diretta. È particolarmente utile per promuovere l'inclusione di studenti con difficoltà sociali o comportamentali, che possono trovare maggiori opportunità di relazione e di coinvolgimento. Inoltre, la posizione della cattedra all'esterno del circuito dei banchi consente al docente di avere una visione d'insieme dell'aula e una gestione più flessibile dell'insegnamento. È una soluzione versatile ed efficace per promuovere la socializzazione e l'inclusione degli studenti, favorendo un ambiente di apprendimento dinamico e partecipativo.

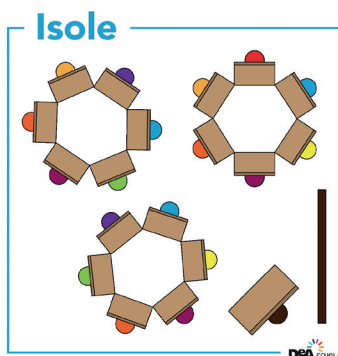
Fig. 4 - Disposizione banchi a stadio



Nella disposizione "a stadio" (Fig. 4) i banchi sono raggruppati ma disposti frontalmente rispetto alla cattedra. È un assetto che funziona meglio per tipologie di lezione dove bisogna porre attenzione all'insegnante. Que-

sta *disposizione di banchi* consente all'insegnante di vedere cosa fa ognuno degli studenti e viceversa, ma potrebbe risultare inadatto per classi numerose, perché gli studenti seduti nelle file posteriori avrebbero problemi di visibilità, sia dell'insegnante che della lavagna.

Fig. 5 - *Disposizione dei banchi a isole*



Nel disporre l'aula per il lavoro “a isole” (Fig. 5), con un approccio costruttivista, è necessario rispettare alcuni principi. I membri del gruppo di apprendimento dovrebbero sedere faccia a faccia abbastanza vicini, in modo che possono condividere materiali, mantenere il contatto oculare con tutti i membri del gruppo, parlarsi a bassa voce senza disturbare gli altri gruppi. I gruppi devono essere abbastanza distanziati, in modo che non interferiscano tra di loro e l'insegnante possa agevolmente monitorarli. L'organizzazione dell'aula dovrebbe essere abbastanza flessibile da permettere agli studenti di cambiare rapidamente la composizione e le dimensioni del gruppo.

La disposizione dei banchi influisce, dunque, sugli schemi di partecipazione dei discenti e dell'insegnante all'attività didattica, sull'autogestione dei gruppi di apprendimento, sull'inclusione. Anche le caratteristiche dell'aula sono fondamentali: la grandezza, la forma, la luminosità. Le pareti, poi, contribuiscono a rendere stimolante l'ambiente di apprendimento con cartelloni, disegni, tabelle, postcards, carte geografiche e lavagne di ardesia e a pennarello o LIM.

Una buona organizzazione spaziale, dunque, aiuta lo studente a focalizzare l'attenzione a livello sia visivo sia uditivo, e può facilitare la qualità dell'apprendimento.

3. L'adolescente, il setting di apprendimento, i docenti e i compagni

Un sentimento tipico di ogni ragazza e ragazzo, anche di una ragazza e di un ragazzo con disabilità, è quello di volersi sentire accettata/o e di essere il più possibile simile agli altri ragazzi. Così molti seguono determinate mode, atteggiamenti e modi di parlare per farsi apprezzare dai pari. Un ragazzo con disabilità intellettiva, in principio, si sente diverso dal resto della classe. In più, questa sua diversità viene evidenziata dalla presenza di un insegnante di Sostegno. Accettare la propria diversità in un periodo della vita in cui la diversità viene percepita come disabilità è un atto di coraggio. Quindi, in questo caso, la classe può agire in favore della diversità divenendo un facilitatore⁴ di socializzazione e apprendimento, oppure può remare contro divenendo una barriera.

I *facilitatori* favoriscono attività e partecipazione. I fattori ambientali, mediante la loro presenza o assenza, possono migliorare il funzionamento e ridurre la disabilità. Essi possono evitare che una menomazione o una limitazione delle attività divenga una restrizione della partecipazione, dato che migliorano la performance di un'azione, nonostante la criticità presente nella persona. Le *barriere*, invece, ostacolano l'attività e la partecipazione della persona.

In che modo un docente può essere un facilitatore per l'apprendimento?

Scrive una studentessa/tirocinante della scuola secondaria di primo grado nella sua relazione finale

I docenti facilitatori tenevano alto il livello dell'attenzione e durante le loro lezioni viveva un clima sereno e collaborativo. Essi si informavano sugli interessi degli studenti, si fermavano durante la ricreazione a chiacchierare con loro, prestavano attenzione agli avvenimenti importanti della loro vita, all'ingresso salutavano ciascuno studente chiamandolo per nome e si preoccupavano di conoscere la situazione familiare di ogni singolo alunno... L'insegnante di sostegno assegnava loro precisi compiti, che miravano ad un triplice scopo: aumentare l'autostima, migliorare la socializzazione e mantenere costante l'attenzione...

E i compagni possono fungere da facilitatori?

I compagni spesso si rivelano un'ottima risorsa per poter rendere inclusivo il clima classe. I docenti lavoravano molto puntando sulla cooperazione, valorizzando

4. Secondo il modello dell'ICF ed ICF-C&Y, i facilitatori sono dei fattori che, mediante la loro presenza, migliorano il funzionamento e la partecipazione e riducono la disabilità (OMS, 2007).

l'entusiasmo che M. provava quando responsabilizzata. Consapevoli del fatto che i compagni di classe siano la risorsa più preziosa per attivare processi inclusivi, i docenti hanno sempre incentivato il lavoro collaborativo tra gli alunni e hanno costantemente valorizzato, all'interno del gruppo, le differenze individuali e adattato i propri stili di comunicazione in base alle esigenze di ogni alunno.

4. Mediatori didattici e metodologie: un facilitatore per ogni barriera

In un ambiente di apprendimento efficace e inclusivo l'insegnante si serve di mediatori didattici la cui varietà e utilizzo integrato è utile per superare l'obsoleto concetto di insegnamento di tipo trasmissivo, unico ed omogeneo. Tale utilizzo integrato permette, inoltre, di avvicinarsi ad ogni studente in modo olistico rispettando i suoi stili cognitivi e di apprendimento. Infatti, più è varia ed ampia la gamma dei mediatori, più vi sarà utilizzo incrociato delle differenti tipologie, e maggiori saranno le diversificate operazioni di apprendimento che verranno offerte agli studenti, consentendo una più efficace organizzazione cognitiva. Elio Damiano (2016) individua quattro tipologie di mediatori didattici: *attivi, iconici, analogici e simbolici*.

Quelli *attivi* ricorrono all'esperienza diretta come, ad esempio, l'esperimento scientifico.

Quelli *iconici* utilizzano la rappresentazione *dei* linguaggi grafico-spaziali: fotografie, carte geografiche, diagrammi e mappe concettuali.

Quelli *analogici* si rifanno alle possibilità di apprendimento tramite il gioco e la simulazione come, ad esempio, il gioco di ruolo.

Quelli *simbolici* utilizzano codici di rappresentazione convenzionali ed universali come, ad esempio, metafore, simboli, allegorie.

Data la differenza tra le tipologie di mediatori, è consigliabile che il docente faccia un uso integrato di tutti i mediatori didattici, servendosi di volta in volta di quelli che più si adattano alla situazione e ai bisogni specifici degli studenti. È utile anche utilizzarli avvalendosi della ridondanza: più mediatori per il medesimo argomento forniscono maggiori informazioni o punti di vista differenti, per transitare dall'azione al pensiero simbolico. Questa metodologia permette un rispetto maggiore degli stili cognitivi di ciascun singolo alunno con conseguente effetto positivo sull'intera classe, ove regnerà un clima non monotono ma più sereno e disteso.

L'utilizzo di strumenti multimediali (come, ad esempio, i giochi didattici, quelli con l'utilizzo di materiale strutturato, schede operative didattiche, rappresentazioni grafiche e mappe concettuali), inoltre, è di fondamentale importanza per catturare l'attenzione e per allungare i tempi di concentra-

zione, nonché per organizzare le conoscenze, favorendone gli apprendimenti. Le conversazioni guidate con domande-stimolo, l'ascolto e la lettura di brevi testi, l'esposizione orale di vissuti, migliorano la capacità di integrare le conoscenze. Le metodologie come il *brainstorming*, il *peer tutoring*, il *cooperative learning*, il *learning by doing*, oltre all'utilizzo delle TIC, rendono le attività più accattivanti e stimolanti e la didattica più partecipata ed attiva, aiutano gli alunni a vivere esperienze in collaborazione e contribuiscono all'acquisizione di abilità pro-sociali. Attraverso il lavoro con i compagni, i discenti, anche i più fragili, imparano a supportarsi a vicenda, ad esporre il proprio punto di vista, ad ascoltare ed a negoziare, a gestire discussioni di gruppo e a sviluppare competenze di convivenza civile.

Le barriere e i facilitatori sono dunque costituiti, secondo il modello dell'ICF ed ICF-CY, da fattori contestuali che si distinguono in fattori personali e fattori ambientali, e sono in rapporto alle funzioni del corpo, alle attività personali e alla partecipazione sociale. Influiscono potentemente sul funzionamento, migliorandolo (facilitatori), oppure ostacolando (barriere). Nell'ambito della progettazione educativo-didattica, pertanto, le barriere vanno abbattute individuando soluzioni, specifiche, rappresentate dai facilitatori.

Si riportano di seguito alcuni esempi di barriere e facilitatori, chiarificatori se pur non esaustivi.

<i>Barriera</i>	<i>Facilitatore</i>
Organizzazione didattica poco inclusiva e assenza di attività di cooperazione.	Creazione di un ambiente scolastico idoneo all'inclusione anche tramite attività di gruppo o laboratoriali che favoriscano un clima più accogliente e favorevole all'inclusione.
Presenza di stimoli distraenti, confusione in classe.	Creazione di un ambiente tranquillo e strutturato, in cui gli stimoli siano regolati.
Fattori contestuali personali inadeguati, quali scarsa motivazione allo studio e/o scarso senso di autoefficacia.	Azione di guida e ascolto da parte degli insegnanti, valorizzazione dei successi, incoraggiamento in caso di difficoltà. Atteggiamento di fiducia e di sostegno.
Difficoltà di comunicazione ricettiva ed espressiva che rende difficile lo stabilire una relazione educativa.	Atteggiamento dei pari e degli adulti di riferimento incoraggiante sulle capacità e sulle emozioni dell'alunno.
Didattica di tipo tradizionale e mancato utilizzo di strumenti tecnici di supporto alla comunicazione.	Utilizzo di supporti audio visivi, mappe, grafici, tabelle, ecc.

Fig. 6 - Un esempio di buona pratica: Laboratorio di educazione assistita con gli animali (EAA)



I vantaggi delle attività con gli animali (Fig. 6) sono ormai ben noti e comprendono: la riduzione dei livelli di cortisolo, ovvero l'ormone prodotto in condizioni di stress, e l'aumento invece dei livelli di endorfine e dopamina, che inducono effetti positivi sull'umore e sullo stato psicologico con conseguente calo di ansie e paure. Prendersi cura dell'animale e relazionarsi con lui per fare gli esercizi richiede, da parte degli alunni, il massimo dell'*attenzione* e della *motivazione*, due elementi che sono alla base di ogni apprendimento.

A Scuola tali attività facilitano l'inclusione dei ragazzi con difficoltà comunicative, come avviene per gli alunni con autismo o con ADHD.

La progettazione nel laboratorio EAA ha tenuto conto di un approccio Universal Design for Learning (UDL) sulla base di tre principi: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, molteplici mezzi di rappresentazione e diversi mezzi di azione ed espressione. Lo spazio di apprendimento, infatti, non è solo un luogo fisico o virtuale ma uno spazio mentale, culturale, organizzativo ed emotivo nel quale si instaura una vera e propria relazione educativa che porta ad un apprendimento significativo⁵. L'esperienza condotta nel suddetto laboratorio EAA ha dato come risultati: la crescita dell'autostima e del senso di responsabilità.

5. Carl Rogers proponeva la realizzazione di un apprendimento che non si focalizzasse solo sugli aspetti cognitivi ma che si coniugasse al piano affettivo e relazionale dello studente.

5. L'“Aula Aumentata”

Alla luce dello sviluppo tecnologico che supporta la didattica e della normativa ministeriale che ne consegue, un cenno meritano gli ambienti di apprendimento che fondono “reale (fisico)” e “virtuale”, in un setting di apprendimento “misto”. In questo contesto le risorse didattiche tradizionali possono arricchirsi di quelle digitali grazie alla realtà virtuale e aumentata. Caratterizzano tali ambienti flessibilità, adattabilità, multifunzionalità e mobilità, connessione continua con informazioni e persone, accesso a risorse educative aperte, al cloud, apprendimento attivo e collaborativo, creatività e utilizzo di molteplici metodologie didattiche. Le aule “aumentate” si configurano come ambienti smart per la didattica, come ecosistemi di apprendimento che rafforzano l'interazione studenti-docenti-contenuti-risorse⁶.

Nella scuola secondaria di primo e secondo grado possono essere utilizzati anche ambienti per d'apprendimento per l'e-learning e l'i-learning: basti pensare a MOODLE per corsi a distanza o “misti” (presenza e distanza) per l'e-learning, nonché alle pratiche immersive che integrano la didattica tradizionale con moduli di realtà virtuale per l'i-learning, attraverso l'utilizzo di visori.

Anche i Mondi Virtuali rappresentano una nuova sfida per un apprendimento che sia innovativo e inclusivo. Si tratta di ambienti 3D online, simulati dal computer, nei quali l'utente, mediato da un avatar, è in grado di esplorare ambientazioni, contribuire a realizzarle, progettare e partecipare alle attività e comunicare con altri utenti. I mondi virtuali stimolano l'attenzione degli studenti immergendoli in un'esperienza sensoriale multipla, li aiutano a sviluppare soft skills mediante il problem solving, il decision-making e il team working. Esempi ormai celebri e diffusi di mondi virtuali ai quali si può accedere dal pc senza visore sono: Second Life, OpenSim, Minecraft, edMondo. Richiedono invece l'utilizzo del visore: Mozilla Hubs, VR Chat, Vircadia, FrameVR, Spatial.⁷

6. Conclusioni

Per gestire le migliori condizioni per l'apprendimento ci si può riferire, ad esempio, al modello di Jacob Kounin, che indica la presenza efficace in

6. Vedi <https://scuoladigitale.istruzione.it/>, <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/>. URL consultato il 25/12/2024.

7. <https://didatticaneimondivirtuali.blogspot.com/> di Maria Messere. URL consultato il 06/01/2025.

classe come una vera e propria competenza, che non tutti i docenti possiedono⁸, la quale consente di intervenire in tutte le situazioni. Anche affrontare con slancio la presentazione di un nuovo argomento, secondo Kounin, consente di catturare l'attenzione dei ragazzi e la scorrevolezza tiene alta la loro attenzione. Da sottolineare, inoltre, la variabile tempo secondo William Glasser, che non deve condizionare il processo di apprendimento. Sono più importanti i processi dei risultati, più le relazioni che tanti argomenti inutili. Lavorare con gioia inoltre, in un'atmosfera serena, aiuta tutti. Lee Canter evidenzia l'importanza di favorire comportamenti collaborativi negli studenti e vede il docente come orientatore. Oltre all'importanza dell'ambiente fisico e della sua organizzazione Fredric Jones ritiene fondamentale la fisicità, l'insegnante infatti dovrebbe raggiungere gli alunni nel più breve tempo possibile, facilitato dalla disposizione degli arredi (banchi, cattedra, ecc.). Rispetto all'interazione con gli studenti, Jones non approva l'"aiuto universale" ma ritiene sia efficace una "positiva interazione di supporto".

Nella particolare fascia d'età dell'adolescenza gli insegnanti fungono anche da figure di riferimento a cui ricorrere per qualsiasi evenienza e accompagna alunne e alunni nella crescita e nel superamento – laddove possibile – delle difficoltà, soprattutto quelle legate alla sfera personale ed emotiva. L'empatia che si respira all'interno della classe, costruita nel tempo grazie anche al supporto dei docenti e delle famiglie, è il facilitatore per eccellenza, il pilastro fondamentale su cui poggia la crescita umana, culturale e personale di ciascuno studente.

Bibliografia

- Bateson, G. (1979). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi 1984.
- Borri, S. (a cura di) (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.
- Campagnoli, G. (2007). *L'architettura della scuola: Una idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2016). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (1910). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina 2019.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Gemma, C. (2018). *Il tirocinio indiretto. Tutor e tirocinanti si narrano*. Barletta: Edizioni Cafagna.

8. Withitness = essere addentro.

- Malaguzzi, L. (2012). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bologna: Edizioni Junior.
- OMS (a cura di) (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Rogers, C. (2007). *La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*. Milano: Feltrinelli.

Sitografia

- Blog Deascuola. *Disposizione dei banchi*. Disponibile in <https://blog.deascuola.it/articoli/disposizione-dei-banchi>. URL consultato il 06/01/2025.
- Exagere. *I limiti dello sguardo: l'osservazione nel lavoro educativo*. Disponibile in www.exagere.it/i-limiti-dello-sguardo-losservazione-nel-lavoro-educativo. URL consultato il 23/11/2024.
- Delle Donne, V. (2022). *Costruire le scuole di domani*. Disponibile in [www.scuola7.it/2022/286/costruire-le-scuole-di domani/](http://www.scuola7.it/2022/286/costruire-le-scuole-di-domani/). URL consultato il 19/04/2023.
- Messere, M. (2021). *Didattica nei mondi virtuali*. Disponibile in <https://didatticaneimondivirtuali.blogspot.com/>. URL consultato il 24/11/2024.
- New Architectures Sapienza (2011). *L'architettura della partecipazione – Herman Hertzberger: appunti per una lezione autogestita*. Disponibile in <https://newarchitecturesapienza.wordpress.com/2011/07/07/larchitettura-della-partecipazione-herman-hertzberger-appunti-per-una-lezione-autogestita/>. URL consultato il 22/11/2024.
- Scuola Digitale. Disponibile in <https://scuoladigitale.istruzione.it/>. URL consultato il 25/12/2024.
- Scuola Futura. Disponibile in <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/>. URL consultato il 25/12/2024.

L'ambiente educativo: i mediatori culturali. Scuola dell'infanzia e scuola primaria

di Antonietta Parente

1. Introduzione

Il contesto classe/sezione è un microsistema complesso, ricco di relazioni e di vissuti che diviene ambiente privilegiato di apprendimento e di sviluppo per gli alunni. I piccoli studenti, che vivono il passaggio dall'ambiente familiare a quello scolastico della scuola dell'infanzia prima e successivamente della scuola primaria, necessitano del supporto di docenti che li aiutino ad interagire con gli adulti e i coetanei attraverso il rafforzamento della propria identità ed il rispetto dell'altrui. Il contesto classe diviene un contesto fecondo per lo sviluppo della personalità di ciascun alunno attraverso azioni di mediazione, di rispetto reciproco e di superamento di eventuali conflittualità, paure e/o incertezze emerse.

Aspetto propedeutico ad ogni azione educativo-didattica è l'osservazione degli aspetti facilitanti, che nel linguaggio dell'ICF, sono i "facilitatori", e l'osservazione degli aspetti ostacolanti, definiti "barriere". L'osservazione, in quanto processo cognitivo intenzionale e selettivo, riveste un ruolo fondamentale per comprendere i fenomeni educativo-didattici. Essa ha una funzione propedeutica, indispensabile per pianificare qualsiasi intervento, oltre a una funzione regolativa, valutativa e di riprogettazione. Attraverso strumenti come schede di osservazione, questionari, interviste, diari di bordo e altre modalità di registrazione, il docente conduce osservazioni continue, garantendo così un costante miglioramento delle pratiche didattiche.

I dati raccolti relativi alle dinamiche relazionali e alle modalità apprenditive degli studenti attraverso griglie/check list o attraverso la trascrizione di eventi, divengono la base per progettare e rimodulare i vari interventi educativo-didattici in ottica inclusiva.

1. La “Scuola inclusiva” come “ambiente di cura”

Una scuola inclusiva è un ambiente di cura, che garantisce l'autentica partecipazione di tutti e di ciascuno, “grazie alla promozione di un sistema connettivo di conoscenze, competenze, abilità e valori realmente condivisi, frutto di significativi processi di produttive mediazioni e cooperazioni. Ne deriva l'esigenza di attivare una costante e continuativa riflessione teorico-epistemologica, unita all'imprescindibile e concreta riprogettazione delle tradizionali modalità di “fare scuola”, con l'urgenza di rivisitare, in modo innovativo, le culture, le politiche, le buone prassi didattiche e, soprattutto, i percorsi formativi dei docenti tutti, a partire dagli insegnanti specializzati” (Gaspari, Lombardi, Testa, 2023, p. 8).

Nel riconoscere le peculiarità di ciascuno e nell'individuare i differenti stili di apprendimento e le intelligenze multiple, si rispettano le diversità e si pongono in essere azioni atte a consentire la realizzazione di ciascun alunno.

Fondamentale diviene la creazione di un clima di classe positivo e inclusivo, che si concretizza con azioni di rispetto, considerazione positiva e aiuto nei confronti degli altri, in quanto solo in un tale contesto si realizza un apprendimento autentico. Sono molto importanti le forme di incoraggiamento (Franta, Colasanti, 1991) con le quali si fortifica l'autostima dell'alunno e si alimenta la partecipazione attiva del soggetto che apprende.

2. Il clima di classe. Barriere e facilitatori

Per “clima di classe” si intende la percezione che gli alunni e i docenti hanno del loro stato emotivo quando sono in classe.

Secondo Lucio Cottini

possono essere individuate quattro linee operative per migliorare il clima inclusivo delle classi e creare le condizioni per l'attivazione della risorsa compagni:

- abbassare i livelli di competitività;
- stimolare il senso di appartenenza al gruppo;
- creare delle occasioni di vicinanza e lavoro comune;
- lavorare direttamente sulle competenze prosociali e sulle valorizzazioni positive degli altri (Cottini, 2018, p. 106).

La presenza in classe di alunni con disabilità diviene occasione concreta per attivare la risorsa compagni con percorsi e iniziative in un'atmosfera solidaristica.

L'utilizzo sistematico di gruppi di apprendimento cooperativo e di forme di tutoring sono i presupposti per costruire processi inclusivi attraverso i quali i compagni che lavorano con alunni in difficoltà e/o con l'alunno disabile migliorano la loro competenza metacognitiva, imparano ad incoraggiare, a gratificare, a motivare, e tutti sperimentano esperienze di apprendimento attivo e significativo.

L'analisi del contesto sezione/classe è richiesta anche dalla sezione 6 del modello PEI Ministeriale introdotto con il D.I. n. 182 del 29/12/2020 e modificato con il D.I. n. 153 del 01/08/2023, sezione che si presenta come uno spazio non strutturato nel quale i docenti delle sezioni/classi, secondo la prospettiva bio-psico-sociale (che è alla base della classificazione ICF) individuano gli elementi che rappresentano le barriere da rimuovere e gli elementi che costituiscono i facilitatori da attivare e potenziare.

Le barriere e i facilitatori sono fattori contestuali e possono essere personali e ambientali, questi ultimi prevedono aspetti architettonici, fisici, sociali e tecnologici.

Secondo l'ICF e l'ICF-CY le "barriere" sono i fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità, quali un ambiente fisico inaccessibile, la mancanza di tecnologie assistive, atteggiamenti negativi delle persone verso la diversità, mancanza di servizi e tutto ciò che ostacola il pieno sviluppo della persona con disabilità.

Per "barriere" si intende l'indifferenza, l'emarginazione, la discriminazione e/o il pietismo. Inoltre costituiscono barriere anche una didattica centrata sul docente o su "un alunno tipo" che non utilizza tutti i mediatori didattici o ancora una didattica che non rispetta gli stili cognitivi e di apprendimento degli studenti. Una barriera è anche una valutazione che demonizza gli errori, che diviene selettiva ed emarginante.

Tutto questo, unito ad un atteggiamento docente poco empatico, genera insicurezza, disagio, paura, senso di inferiorità che si riflette sulle stesse prestazioni scolastiche oltre che sul benessere di ciascun alunno.

I facilitatori del contesto fisico sono connessi all'accessibilità e alla fruibilità dell'aula, alla disposizione dei banchi e alla presenza dei sussidi.

L'ambiente fisico, con i relativi fattori legati alla presenza di prodotti e di tecnologie, è l'ambito prioritario da analizzare, ed è quello che risulta più evidente in riferimento a problematicità oggettive.

Il contesto sociale in cui l'alunno con disabilità recepisce gli atteggiamenti, che gli altri in maniera esplicita ed implicita manifestano, richiede una maggiore riflessione e costituisce la chiave di volta, a mio parere, di un'azione educativo didattica efficace.

Questi atteggiamenti sono la "cartina al tornasole" di una scuola realmente inclusiva, che rende quotidianamente concreta tutta la normativa che

da decenni ha condotto da una situazione di esclusione, inserimento, integrazione ad un'ottica realmente inclusiva.

Si ritiene doveroso a tal fine soffermarsi sui mediatori culturali e didattici che consentono la realizzazione di un'azione didattica attiva e collaborativa.

Le Linee Guida¹ suggeriscono l'utilizzo non solo di facilitatori individuali rivolti al singolo ma anche di facilitatori universali, qual è una “didattica flessibile, volta ad adattare ogni attività didattica secondo modalità adeguate alle esigenze di ciascuno studente/studentessa, evitando una proposta unica per tutta la classe”². Dunque, una didattica flessibile si realizza attraverso forme di individualizzazione e di personalizzazione.

I docenti curricolari e il docente specializzato per il sostegno attuano una didattica flessibile, anche e non solo quando individuano il livello di adeguamento degli obiettivi della classe alle esigenze di ciascun alunno con disabilità, secondo il modello proposto da Dario Ianes (2006).

Infatti, in relazione alla gravità del deficit, procedendo dal meno grave al più grave, è possibile implementare diverse forme di adattamento, individuabili come facilitatori all'interno del contesto classe/sezione:

- Livello 1, “la sostituzione”. Essa non modifica l'obiettivo che rimane uguale, ma viene resa possibile l'accessibilità attraverso altri codici linguistici (per es. lingua dei segni, materiale in Braille, registrazioni audio dei testi);
- Livello 2, “la facilitazione”. Essa garantisce il raggiungimento dell'obiettivo (non modificato) mediante l'utilizzo di tecnologie più motivanti (ad esempio software didattici) e contesti didattici fortemente interattivi e operativi (tutoring, gruppi di apprendimento cooperativo, laboratori, simulazioni, ecc.);
- Livello 3, “la semplificazione”. Essa richiede la modifica del lessico per ridurre la complessità concettuale, la semplificazione dell'obiettivo in una più delle sue componenti (comprensione, elaborazione, semplificazione del testo);
- Livello 4, “la scomposizione nei nuclei fondanti”. Si identificano attività fondanti e accessibili al livello di difficoltà di apprendimento dell'alunno;
- Livello 5 “il meccanismo di partecipazione alla cultura del compito”: si cercano occasioni perché l'alunno sperimenti, anche se soltanto da spettatore, il clima emotivo, la tensione cognitiva e i prodotti elaborati.

1. Allegato B del D.I. n. 182 del 29/12/2020.

2. *Ibidem*, p. 25.

Una progettazione, che si focalizza sulle modifiche degli interventi, adotta misure dispensative e strumenti compensativi che favoriscono i processi di apprendimento (a livello comunicativo, cognitivo, affettivo, strumentale, ecc.) e, in generale, lo sviluppo potenziale dell'alunno.

Modifiche nell'ambito della valutazione si realizzano nella scelta di criteri di valutazione e modalità di verifica consoni e rispondenti allo sviluppo, ai tempi, alle disposizioni specifiche dell'alunno e nella promozione di una valutazione altamente formativa (Ianes, 2006).

3. Il ruolo dei mediatori in una didattica laboratoriale: scuola dell'infanzia e scuola primaria

Le Linee Guida offrono proposte didattiche plurali che adottano mediatori didattici differenti, quali strumenti e procedimenti che rendono maggiormente funzionale la comunicazione, stimolando e potenziando il processo formativo.

Il docente inclusivo diviene mediatore se organizza e propone le esperienze educativo-didattiche finalizzate allo sviluppo, all'attivazione e alla valorizzazione dei punti di forza di ciascuno studente al fine di promuoverne l'autonomia.

Nell'analisi del contesto-classe diviene una barriera la lezione frontale incentrata sulla trasmissione unidirezionale dell'informazione, mentre l'utilizzo di mediatori didattici differenti rispetta la pluralità delle intelligenze individuate da Gardner.

Per "mediatore didattico" si intende tutto ciò che l'insegnante mette in atto per favorire l'apprendimento degli alunni. Tale concetto, introdotto da Jerome Bruner, è stato approfondito da Elio Damiano, che ha distinto quattro tipi di mediatori didattici: *attivi, iconici, analogici e simbolici*.

Questi ultimi, fulcro della lezione frontale, realizzano un approccio meno coinvolgente che rimane valido nella *scuola primaria* solo nell'ottica di una pluralità di approcci; mentre nella *scuola dell'infanzia* un ruolo fondamentale è svolto dai mediatori attivi che consentono di effettuare esperienze dirette basate sul principio "se faccio capisco e se capisco imparo".

Sono esperienze dirette, azioni fisico-percettive di ispirazione attivista che motivano tutti gli studenti e richiedono l'imitazione, la cooperazione e la specularità e che trovano, come ostacolo alla realizzazione, i tempi dell'orario scolastico.

La didattica laboratoriale diviene espressione del mediatore attivo. Lo studente "impara agendo", e tale approccio favorisce l'operatività e la riflessione su quello che si fa.

Molto utilizzata nella *scuola dell'infanzia*, dove il bambino sperimenta e costruisce quotidianamente le proprie conoscenze, abilità e competenze. Essa tende a scomparire già nella *scuola primaria* in quanto richiede tempi lunghi e il docente riduce tali momenti per un utilizzo gradualmente sempre più ampio dei mediatori simbolici privando gli studenti della densità emotiva che l'esperienza diretta produce.

Nella scuola dell'infanzia "l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza" (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 17).

L'apprendimento diventa una scoperta e attraverso compiti autentici e reali, si motivano gli studenti ad assumere un atteggiamento di ricerca di soluzioni opportune.

Il laboratorio è una dimensione spazio-temporale. È, al contempo, spazio fisico e mentale dove il sapere si costruisce attraverso una didattica interattiva, flessibile, dinamica e fondata sulla convinzione dell'importanza della metacognizione.

Grazie alla metacognizione il soggetto è protagonista del proprio processo apprenditivo, che diviene autentica occasione di emancipazione culturale.

La *didattica laboratoriale* promuove nell'alunno la responsabilità nella ricerca di un "proprio sapere", per imparare a ricercare.

Il laboratorio va considerato come luogo mentale prima che un luogo fisico, in cui la pratica si fa teoria, il vissuto diventa oggetto di analisi concettuale, la conoscenza si fa sapere. In esso l'elaborazione cognitiva, la metacognizione, la ricerca continua di attribuzione di senso alle cose che vi si fanno, permettono agli alunni di rendere le pratiche idee, le esperienze concetti, le capacità competenze (Gemma, 2004, p. 105).

Il bambino sviluppa le proprie conoscenze attraverso esperienze laboratoriali, dove le attività didattiche vengono organizzate attorno ai cinque campi di esperienza: i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo, immagini, suoni e colori, il sé e l'altro, il corpo e il movimento.

I contributi di Bruner, Vygotsky, Dewey, Freinet, le ricerche di Gardner e Morin sottolineano l'importanza dei mediatori attivi in quanto l'attività cognitiva è un continuo processo di ri-costruzione delle esperienze e delle conoscenze che avviene in modo circolare e reciproco.

I laboratori manipolativi, di psicomotricità, creativi, logico-matematici, di giardinaggio, d'arte, sono solo alcuni esempi di attività progettuali costruite in risposta ai bisogni dei singoli alunni, e promuovono la partecipa-

zione di tutti, favorendo un clima positivo nella sezione, e sviluppando collaborazione fra pari. Difatti, il *learning by doing* consente il *peer tutoring*, il confronto e l'arricchimento reciproco.

Le attività laboratoriali, dunque, prevedono una metodologia di tipo esperienziale in cui il bambino ha un ruolo attivo e può apprendere sperimentando nella serenità di un ambiente non giudicante, in cui è possibile sbagliare.

Nella scuola primaria, attività di cooperazione e *problem solving* possono essere realizzate attraverso laboratori d'arte e di ricerca storica, che permettono agli studenti di immergersi nelle diverse epoche e civiltà, così come attraverso laboratori di scrittura creativa e collaborativa orientati a compiti autentici.

L'obiettivo di una didattica laboratoriale è quello di sviluppare nell'allunno competenze interdisciplinari, autonomia, capacità di problem solving, di cooperazione e pensiero critico. In proposito, Umberto Margiotta sottolinea la centralità delle

didattiche laboratoriali come sinonimo, quindi, di modalità di conduzione del processo di insegnamento-apprendimento centrate sul ruolo attivo degli studenti nella costruzione della conoscenza, didattiche centrate sui processi, sulla problematizzazione, sulle ipotesi, sugli errori, come punti di partenza del processo di concettualizzazione e di sistematizzazione delle conoscenze, cioè didattiche metacognitive (Margiotta, 2013, p. 48).

Secondo il celebre pedagogista, di venerata memoria,

la pratica laboratoriale si esplicita proprio nella funzione fondamentale di dare risposte efficaci e personalizzate, per migliorare la crescita di alcune dimensioni relazionali, per facilitare l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità e per far maturare competenze. Per questo prevede che gli allievi possano aggregarsi in gruppi diversamente costituiti per un apprendimento in cui il sapere e il saper fare diventano essere persona (Margiotta, 2013, pp. 51-52).

Strategie efficaci utilizzate nella didattica laboratoriale sono:

- modellaggio (*shaping*), in quanto si costruiscono abilità non presenti attraverso continue approssimazioni;
- modellamento (*modelling*), che si esplica nell'apprendimento per imitazione;
- ponteggio (*scaffolding*), in cui il docente si impegna nella facilitazione, semplificazione e mediazione nel corso delle attività;
- affievolimento (*fading*), attraverso cui il docente gradualmente riduce il suo supporto per consentire all'alunno di divenire autonomo (Gemma, 2004, pp. 106-107).

I mediatori analogici mantengono con la realtà un rapporto di fedeltà e sono in grado di coinvolgere e motivare. Basti pensare ad attività ludiche realizzate attraverso il role-playing, la simulazione o i giochi in cui gli alunni sperimentano e simulano situazioni reali, prendono decisioni e verificano i risultati in ambienti protetti.

L'attività di simulazione attraverso il gioco presenta un potenziale didattico enorme, in quanto motiva il soggetto e attiva le sue risorse cognitive, emotive e prassiche in situazioni dirette e protette. Il gioco amplia considerevolmente gli spazi delle possibilità, offrendo contesti dedicati alle attività di insegnamento caratterizzati da un elevato grado di libertà. Questi stessi spazi si sono ulteriormente arricchiti in seguito alla diffusione degli ambienti virtuali di apprendimento e socializzazione. Il gioco è una delle principali modalità attraverso le quali i bambini apprendono e, pertanto, attraverso tale modalità didattica, valida per tutti i gradi scolastici, è possibile contribuire ad arricchire l'apprendimento e a sviluppare competenze indispensabili per la vita di tutti i giorni.

I mediatori iconici rappresentano la realtà attraverso disegni, immagini, mappe, grafici, video e schemi. Grazie ai differenti applicativi informatici, possono essere visualizzati attraverso strumenti come la lavagna interattiva multimediale, il tablet e il computer.

I mediatori digitali, attraverso cui si accede alle molteplici realtà tridimensionali ed immersive, realtà virtuali e realtà aumentate, divengono mediatori analogici e simbolici, talvolta pseudo-esperienziali, molto efficaci.

Anche il mediatore simbolico riveste un ruolo significativo a patto che non sia utilizzato in via esclusiva nel processo di insegnamento-apprendimento, e sia invece utilizzato assieme a metodologie attive quali il *cooperative learning*, che si esplica in attività di apprendimento in piccoli gruppi, promuove la “zona di sviluppo prossimale” e si basa sulla effettiva interdipendenza dei ruoli e sull'uguaglianza di opportunità di successo per tutti. Tale metodologia promuove l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e di gruppo e l'interazione costruttiva, soprattutto grazie al ruolo del docente che osserva e guida il processo di apprendimento. I gruppi imparano a gestirsi e ad interagire con efficacia per il miglioramento di tutti e di ciascuno. Le attività svolte in cooperazione non solo motivano maggiormente gli studenti, ma l'interazione aumenta anche la padronanza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze.

Un'altra importante metodologia attiva e inclusiva è il tutoring, che crea collaborazione tra studenti con competenze differenti e stabilisce un interscambio tra “tutor” e “tutee”, dal punto di vista sia affettivo-relazionale sia cognitivo. L'aiuto reciproco può realizzarsi tra un tutor e un tutee o tra un tutor e un piccolo gruppo e fornisce agli alunni la motivazione a aiutarsi reciprocamente, aumentando il loro rendimento.

Insegnando ai compagni contenuti e strategie, gli studenti sviluppano una comprensione più profonda degli stessi (imparare insegnando). Il tutoraggio tra pari diviene fondamentale anche per gli alunni con bisogni educativi speciali.

I mediatori e le metodologie precedentemente descritte divengono facilitatori nel contesto apprenditivo che incoraggia e valorizza ciascuno, in cui il docente coniuga la vocazione per l'umano, che è in ciascuno, con la professionalità competente (Parente, 2014, p. 58).

L'osservazione e l'analisi del contesto sezione/classe sono fondamentali per la realizzazione di un'azione educativo-didattica inclusiva, in cui il docente è il facilitatore per eccellenza e trasforma il sapere da insegnare, adattandolo al livello di sviluppo di ciascun alunno, e crea un clima di classe positivo che consenta la realizzazione del successo educativo ed umano di ciascuno studente, perché “ogni bambino suona il suo strumento. La cosa importante è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia” (Pennac, 2020, pp. 107-108).

Bibliografia

- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Franta, H., Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gaspari, P., Lombardi, G., Testa, S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15(25), pp. 6-24.
- Gemma, C. (2004). *Il coordinatore tutor*. Brescia: La Scuola.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Trento: Erickson.
- Parente, A. (2014). *Una scuola inclusiva. Principi, processi, protagonisti, problematiche, progettazioni*. Bari: Edizioni Dal Sud.
- Pennac, D. (2020). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.

Riferimenti normativi

- D.M. 254/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Pubblicato nella G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.
- D.I. 29/12/2020. *Criteri e modalità di redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), ai sensi degli articoli 5 e 7 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.

L'ambiente educativo: i mediatori culturali. Scuola secondaria

di *Giuseppe Papagni*

1. Introduzione

Osservare e descrivere il setting d'aula è molto importante. Per fare questo occorre saper descrivere e nominare ciò che si osserva, essere per-spicui, evitando generalizzazioni e facili interpretazioni, ma osservando in un arco temporale ampio e con una ottica poliprospettica.

Sebbene l'osservazione sia sempre soggettiva, in quanto mediata, condizionata e filtrata dagli schemi mentali dell'osservatore, la sua oggettivazione può passare anche dal linguaggio, a patto che sia il più possibile descrittivo. Restare neutrali significa studiare ciò che succede mentre succede in quel dato contesto, dalla prospettiva di ciò che viene studiato, non importa se l'osservatore sia "partecipante" e prenda parte all'interazione, o "non partecipante" nella situazione in esame.

Qui di seguito si possono apprezzare le produzioni di due corsisti del primo e secondo grado del TFA Sostegno VII Ciclo presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro in merito al capitolo III della loro relazione finale.

2. Corsista 1 (I grado). La disposizione fisica dei banchi

2.1. Disposizione dei banchi

Secondo Buccoliero e Maggi (2009), l'aula è lo «spazio che costruisce la relazione» (p. 57), ed è tale spazio che determina le esperienze che gli alunni possono fare al suo interno, influenzando sul loro senso di appartenenza nei confronti della scuola (Jotta, Sulla, Rollo, 2016, p. 71)¹.

1. www.serenacosta.it. URL consultato il 29/03/2023.

Per comprendere le dinamiche che agiscono sui comportamenti degli alunni è necessario considerare alcune variabili come il rumore, l'illuminazione, la dimensione e la forma dell'aula come anche la disposizione dei banchi.

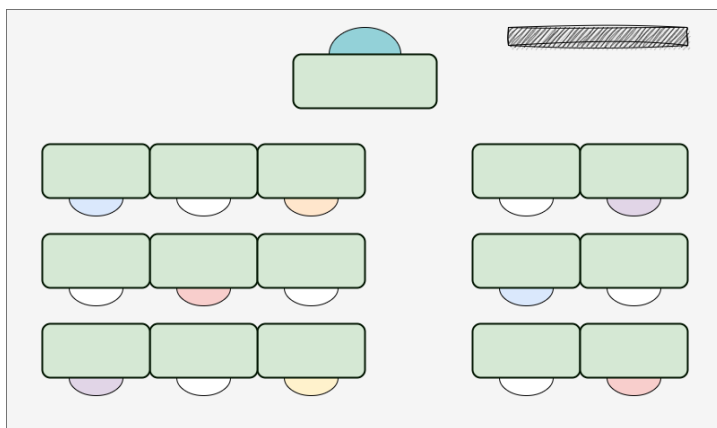
La definizione della disposizione dei banchi da parte degli insegnanti viene costruita sia sulla base degli obiettivi che essi stessi vogliono perseguire tramite la lezione, dei comportamenti che desiderano aumentare o inibire, sulla base delle attività che intendono proporre.

La stessa disposizione dei banchi da parte degli insegnanti sarà vincolata da variabili quali la dimensione dell'aula in rapporto al numero di alunni, le disposizioni di finestre, porte, termoarredi e vie di uscita e anche sulla base delle disposizioni normative relative alla sicurezza le quali spesso condizionano e stravolgono la disposizione pensata, che si differenzia da quella realizzata.

Le disposizioni dei banchi più diffuse a scuola sono le seguenti:

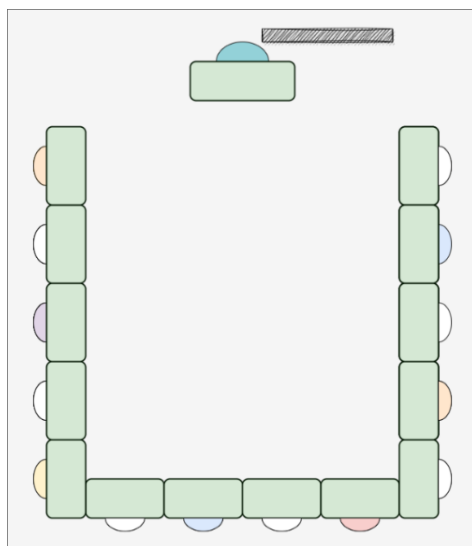
- Tradizionale: più file di banchi da due o tre posti ognuna, a seconda del numero di bambini presenti in classe, disposte frontalmente rispetto alla lavagna e alla cattedra. La disposizione a file facilita le lezioni frontali e lo svolgimento dei compiti individuali (Fig. 1).

Fig. 1 - Disposizione tradizionale



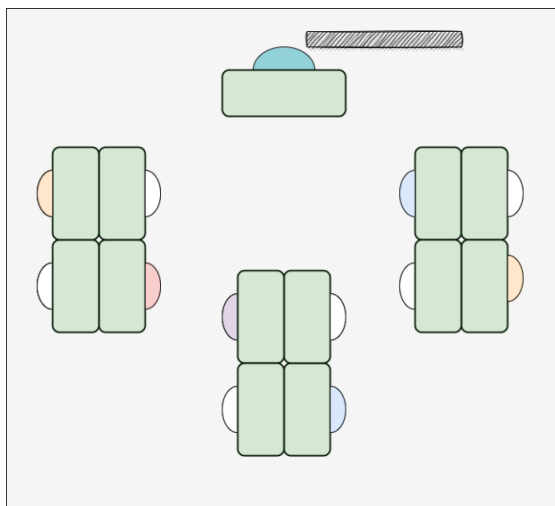
- Ferro di cavallo: i banchi sono affiancati con disposizione capovolta attorno alla cattedra; tale disposizione facilita il contatto visivo, oltre che il maggiore controllo diretto dell'insegnante su ognuno dei propri studenti. Ecco perché è utilizzato per le lezioni frontali e le discussioni in classe. È una buona soluzione anche per lezioni che prevedono l'utilizzo della LIM, poiché agevola l'interazione con essa, con il docente e con i propri compagni (Fig. 2).

Fig. 2 - Disposizione a ferro di cavallo



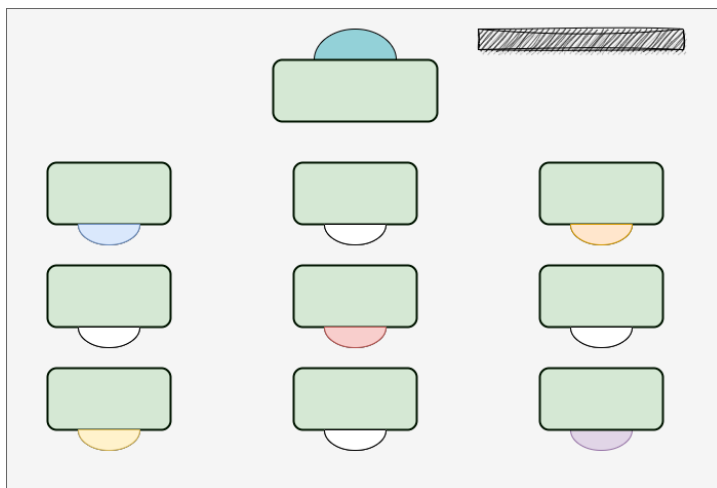
- **Gruppi:** Per favorire le interazioni, la sistemazione a gruppi, che per sua natura è utilizzata per il cooperative learning (Fig. 3), prevede l'allestimento di più banchi affiancati e l'assegnazione delle postazioni in modo che gli alunni siano l'uno di fronte all'altro.

Fig. 3 - Disposizione a gruppo



- **Banchi sparsi:** banchi singoli, staccati l'uno dall'altro, che possono essere posti in file, l'uno dietro l'altro oppure sparsi per la classe. Viene utilizzata solitamente come disposizione temporanea durante lo svolgimento delle verifiche scritte e nel periodo di emergenza Covid per garantire la distanza tra i vari alunni (Fig. 4).

Fig. 4 - Disposizione a banchi sparsi



Nella classe in cui la tirocinante ha svolto il tirocinio, la disposizione dei banchi più utilizzata è quella tradizionale, ripresa dopo il periodo di Covid, in cui si applicava una disposizione a banchi sparsi che garantiva la distanza tra i vari alunni.

Tale disposizione ha subito dall'inizio dell'anno delle variazioni condizionate dalla dinamica delle situazioni della classe. Inoltre, sulla base delle indicazioni dei docenti, sono stati effettuati diversi spostamenti di posto con lo scopo di migliorare l'interazione tra alunni e docenti e l'esperienza didattica.

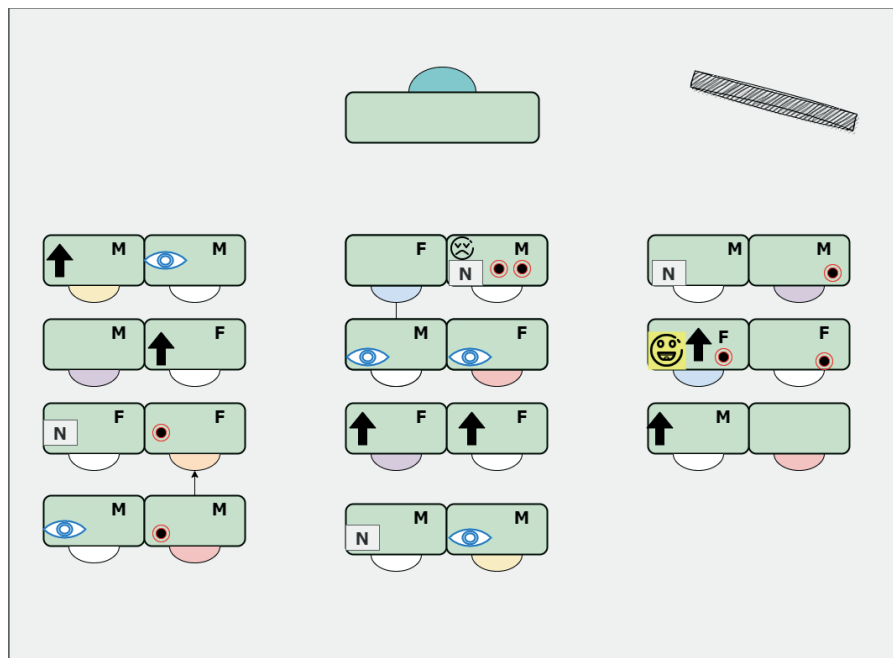
2.2. Prossemica e Interazioni. Barriere e facilitatori








- *Frequenza di contatto docenti-allievi*

Durante lo svolgimento di una lezione-tipo da parte dei docenti curricolari si susseguono le interazioni tra docente e alunno.

Lo schema seguente riassume in via generale la frequenza di contatto dei docenti con i singoli alunni e indica anche le modalità di comunicazione utilizzate dai docenti (Fig. 5).

Fig. 5 - Frequenza di contatto e modalità di interazione docente/alunni



LEGENDA:				
Ogni volta che l'insegnante si rivolge all'allievo				
Strategie:	chiama per nome		sorride:	
	tocca la persona		guarda con riprovazione:	
	cenno affermativo		contatta con gli occhi	

- *Modalità di comunicazione del docente di sostegno e dei docenti curricolari con l'alunno/a con disabilità*

Di seguito, la griglia di osservazione che illustra le modalità di comunicazione tra il docente di sostegno e i docenti curricolari e l'alunno con disabilità. Si prende in considerazione l'interazione tra il docente di sostegno e il docente di italiano.

Nella colonna Annotazione (l'azione è)* varrà la seguente legenda:

- ++ (molto visibile)
- + (abbastanza visibile)
- (poco visibile)
- (per nulla visibile)

Tab. Modalità di comunicazione docente di sostegno e docenti curricolari con l'alunno/a con disabilità

<i>Dominio della pratica da osservare</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Nume- razione</i>	<i>Doc. So- stegno Anno- tazione (l'azione è...)*</i>	<i>Doc. Ma- tematica Annotazio- ne (l'azione è...)*</i>
<i>Organizzazione e gestione della classe</i>	<i>Conduzione e gestione della classe</i>	Esposizione di documenti che aiutano la regolazione, regole di funzionamento, documenti pedagogici	1	++	+
<i>Dominio</i>		Decorazioni, esposizione della produzione degli allievi	2	+	++
		Disposizione dei banchi degli allievi in modo da favorire il loro coinvolgimento/impegno nell'apprendere	3	+	+
		Dotazione, preparazione del materiale	4	+	+
	<i>Gestione dello spazio e del tempo</i>	Spostamento, utilizzo accorto/intenzionale dello spazio	5	+	+
		Gestione del tempo, rispetto del tempo assegnato, progressione, tempo di rilassamento	6	+	+
	<i>Autorità e leadership</i>	Tipologia della presenza in classe (autorità, leadership), mobilitazione degli alunni	7	+	+
		Gestione della classe; mantenimento della disciplina in classe	7	+	+
		Gestione dei problemi di disciplina, dei conflitti, attraverso la persuasione e la condivisione con il gruppo-classe	8	++	+
			9	+	+

		Accettazione, valorizzazione delle risposte degli alunni (rinforzo)		+	+
		Sviluppo delle interazioni, di scambi aperti, di un'atmosfera di scambi aperti, di un ambiente di lavoro dinamico	10	+	+
		Stile di gestione democratica, leader partecipativo, collaborativo	11	+	+
	<i>Raggruppamento degli alunni</i>	Sollecitazione di un massimo di alunni durante l'attività	12	++	+
			13	+	+
		Diversità nel raggruppamento: lavoro individuale, a coppie, a gruppi	14	+	+
		Attuazione giustificata di lavori di gruppo	15	+	+
		Condivisione/utilizzo delle produzioni dei gruppi	16	+	+
<i>Organizzazione gestione dell'insegnamento/ apprendimento</i> <i>Dominio pedagogico e organizzativo</i>	<i>Articolazione insegnamento-apprendimento</i>	Centratura su colui che apprende, la sua attività, le sue procedure di apprendimento	17	+	+
		Scelta di metodi, di situazioni attive	18	+	+
	<i>Problematizzazione</i>	Domande di diverso tipo, aperto	19	++	+
		Interazione variata M/ Alunni, Alunni/M, Alunni/ Alunni	20	++	+
	<i>Motivazione</i>	Motivazione, implicazione nel compito, attenzione sulle situazioni quotidiane	21	++	+
		Presa in carico dei facilitatori di apprendimento, tipi di compiti, di situazioni diverse	22	+	+
	<i>Personalizza</i>	Presa in carico della diversità degli alunni, particolarmente degli allievi in difficoltà	23	+	+
		Didattica personalizzata, diversificata	24	+	+
	<i>Saperi in gioco</i>	Competenza dei contenuti disciplinari da insegnare	25	+	+

		Adattamento della situazione di apprendimento agli obiettivi definiti, capacità di adattare la propria progressione in funzione delle circostanze	26	+	+
		Controllo dei prerequisiti, recupero delle conoscenze	27	+	+
	<i>Lingue</i>	Competenza nella lingua orale	28	++	+
		Competenza nella lingua scritta	29	+	+
	<i>Consegne</i>	Consegna chiara, compresa, supportata da materiali	30	+	+
		Proposta di compiti di ricerca, di situazioni-problema	31	+	+
	<i>Apprendimenti</i>	Lavoro a partire dalle rappresentazioni	32	+	+
		Rispetto della progressione dei programmi	33	+	+
		Apprendimento di nuovi saperi insegnati, concettualizzazione	34	+	++
		Variazione dei modelli di acquisizione dei saperi	35	+	+
	<i>Valutazione delle conoscenze/competenze acquisite dagli allievi</i>	Valutazioni formative, aggiustamenti diversificati	36	+	+
		Gestione degli errori come tappe per l'apprendimento	37	+	+
		Strutturazione dei saperi acquisiti attraverso altri modi di ripetizione	38	+	+
		Valutazione degli apprendimenti, dei risultati	39	++	+
		Conclusione proattiva dell'attività	40	++	+
	<i>Transfert</i>	Attività di transfert, dal mettere in attività alla valutazione	41	+	+
	<i>Metacognizione</i>	Attività metacognitive	42	+	+

- *Modalità di interazione tra compagni di classe e alunno con disabilità*

Il clima positivo nella classe in cui si è svolto il tirocinio è favorito dalla partecipazione degli insegnanti curricolari e di sostegno e rappresenta un incentivo per gli apprendimenti e il benessere generale degli alunni e degli alunni con BES.

Il docente svolge un ruolo fondamentale nel condizionare i processi che regolano le dinamiche di gruppo: infatti, egli indirizza i comportamenti e l'accoglienza di ciascuno studente da parte del gruppo classe.

La qualità delle interazioni tra compagni di classe e alunni con disabilità è condizionata dalle caratteristiche individuali degli studenti e degli insegnanti. Si sono create sia relazioni affettive tra pari, sia relazioni di collaborazione in vista di obiettivi comuni, sia relazioni di apprezzamento e rispetto reciproco.

Tale tipo di interazioni è stato modellato dall'azione sinergica tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari: per un verso promuovendo varie iniziative di sensibilizzazione all'inclusione e, per altro verso, adottando strategie didattiche "facilitative", centrate sul singolo studente.

- *Descrizione di barriere e facilitatori*

Dall'osservazione del contesto si individuano gli elementi che rappresentano i facilitatori da valorizzare e le barriere da rimuovere.

Per la classe in cui si è svolto il tirocinio si ha la seguente situazione:

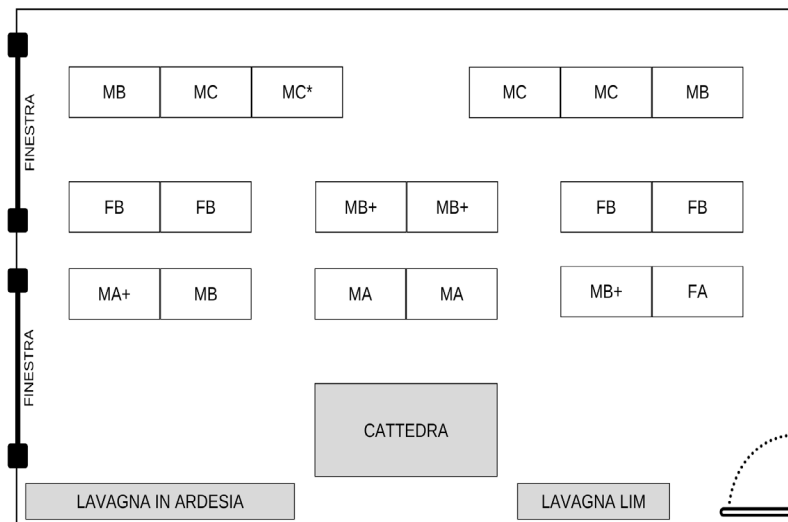
V. FATTORI CONTESTUALI AMBIENTALI				
CODICI	DOMINI	Qualificatori		Note
		facilitatore	barriera	
PRODOTTI E TECNOLOGIE				
e110	Prodotti per il consumo personale (cibo, farmaci)			
e115	Prodotti e tecnologia nella vita quotidiana	+4		Tablet e LIM sono strumenti e dispositivi tecnologici utilizzati quotidianamente
e120	Prodotti e tecnologia per la mobilità e il trasporto in ambienti esterni e interni			
e125	Prodotti e tecnologia per la comunicazione	+2		I programmi di sintesi vocale sono strumenti usati per trasmettere e ricevere informazioni
e130	Prodotti e tecnologia per l'istruzione	+3		Vengono usati vari software come Word ed Excel per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità

<i>AMBIENTE NATURALE E CAMBIAMENTI EFFETTUATI ALL'UOMO</i>				
e240	Luce	+3		L'aula fruisce dell'illuminazione solare
e245	Cambiamenti correlati al tempo			
e250	Suono		2	Urla, chiasso, grida del pubblico, interruzioni distraenti, clima confusionale sono di forte ostacolo alla concentrazione dell'alunno
<i>RELAZIONI E SOSTEGNO SOCIALE E ATTEGGIAMENTI</i>				
e310	Famiglia	+3		Genitori, fratelli forniscono supporto
e320	Amici	+1		La presenza degli amici è di stimolo per l'alunno che viene incoraggiato costantemente dal gruppo classe
e340	Persone che forniscono aiuto o assistenza (personale scolastico, assistenza socio-educativa...)	+2		Figura dell'educatore che lo supporta nei compiti pomeridiani
e350	Animali domestici			
<i>SERVIZI SISTEMI E POLITICHE</i>				
e530	Servizi di pubblica utilità a cui si ha accesso			
e575	Servizi di sostegno sociale a cui si ha accesso			
e580	Servizi di sostegno sanitario a cui si ha accesso			

3. Corsista 2 (II grado). Il setting d'aula

3.1. Disposizione dei banchi

Fig. 6 - Riproduzione grafica della classe osservata



Legenda:

MA: Studente Maschio, ad Alto rendimento

MB: Studente Maschio, a Moderato rendimento

MC: Studente Maschio, "Problematico" (BES non certificato)

FA: Studentessa Femmina, ad Alto rendimento

FB: Studentessa Femmina, a Moderato rendimento

MA+ o MB+: Studente Atleta di Alto Livello. Seguendo il DM 279 2018, in attuazione dell'art.1, comma 7, lettera g, il Consiglio di Classe ha predisposto per loro un progetto formativo personalizzato

MC*: Studente Maschio, con Disabilità Certificata (analizzata nel Capitolo 2.4). Seguendo la Legge 104/92 (art. 3, comma 1), il Consiglio di Classe ha predisposto per lui un Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale

3.2. Comunicazione formativa e Valutazione

- *I quattro registri di comunicazione osservabili*

La prima modalità comunicativa registrata è quella più istituzionale, didascalica e schematica, in cui il docente presenta i contenuti di studio: in questa fase, i contenuti sono stabiliti (ad esempio, la storia dell'antica Roma) e trasmessi in forma dottrinarina (rigida e acritica), e gli studenti sono chiamati ad acquisirli ripetendo e imitando. Questa forma di comunicazio-

ne, cosiddetta “didattica”, è molto strutturata, unidirezionale, con esposizioni orientate al sapere disciplinare.

Tutti gli insegnanti osservati adoperano tale registro comunicativo, presentandosi come “catalizzatori”, guide, alla stregua di locomotive che devono trainare i rispettivi convogli.

La *seconda modalità comunicativa*, che promuove una maggiore capacità dialettica e di dialogo, è distribuita sia sulle funzioni istituzionali di compito (coordinare la lezione e valutare), sia su quelle sociali di relazione (aiutare e motivare). Si tratta della cosiddetta “comunicazione pendolare”, in cui l'insegnante adotta un comportamento comunicativo aperto ai punti di vista dell'alunno e della classe, assumendo una posizione moderatrice e di “mediazione”.

La *terza modalità comunicativa* è caratterizzata dal cosiddetto “comportamento a specchio”, in cui prevale l'ascolto non giudicante. L'insegnante, tramite questa modalità comunicativa, può offrire una “comunicazione di aiuto”, che lo vede impegnato come “agente di aiuto” in grado di “sostenere nel disagio”. Tale modalità comunicativa garantisce sollievo, e favorisce l'espressività.

La *quarta modalità comunicativa* riguarda una forma di interazione finalizzata a favorire l'apprendimento in gruppo, che qui chiamiamo “comunicazione conoscitiva”, il cui focus è la ricerca, da parte dell'insegnante, delle condizioni migliori per lo scambio intersoggettivo. In tal modo, mediante il confronto e la messa in comune di problemi e punti di vista, si sviluppa uno scambio di differenti prospettive, si attivano ragionamenti collettivi (dimensione denominata “*common ground*”: *terreno comune*). In tale quadro vi è condivisione di conoscenza, condizione-chiave affinché tale tipo di comunicazione si realizzi. Studenti e insegnante, in tal modo, superano ogni forma di disconferma e di egocentrismo per dare vita a una vera e propria “comunità di discorso” in cui l'insegnante assume le caratteristiche di un allenatore della classe, di un “motivatore/guardiano” che incoraggia l'alternanza non giudicante di pensieri/parole.

<i>Tipologia</i>	<i>Focus</i>	<i>Posizioni</i>	<i>Sequenze</i>
Comunicazione DIDATTICA	Spiegare la Lezione Una Via	Catalizzatore	Sequenza ABA a 3 Mosse: <ul style="list-style-type: none"> • Affermazione Insegnante • Risposta Alunno • Valutazione Insegnante
Comunicazione PENDOLARE	Lezione e fatti di classe Due Vie	Mediatore	Sequenza AB a 2 Mosse: <ul style="list-style-type: none"> • Affermazione • Ascolto
Comunicazione DI AIUTO	Disagio e Dubbi Due Vie	Agente di Aiuto	Sequenza AB, a 2 Mosse: <ul style="list-style-type: none"> • Affermazione • Riflessione
Comunicazione CONOSCITIVA	Imparare in Gruppo Multi Vie	Motivatore	Sequenza Multi-Mosse: Affermazioni incoraggiate, facilitate e condivise

Nella tabella la colonna delle “sequenze” introduce il tema dei turni di parola. Le idee presentate nella colonna “focus” restano sulla carta se l’insegnante non si attiva nel gestire in modo efficace i turni.

Il turno di parola è un indicatore della qualità di uno scambio comunicativo.

Il cambio turno è fondamentale: nel monologo, per esempio, è azzerato; nella dominanza è molto basso; nella mediazione deve essere dinamico; nella comunità di discorso è molto frequente. Il turno corrisponde al periodo in cui un interlocutore si esprime, prima di passare all’altro. Esistono turni molto brevi e turni molto lunghi. I momenti di silenzio sono indicati come pause. La regolazione dei turni di parola può essere considerata unità di misura per impostare i diversi momenti comunicativi in classe.

• *Diario di Bordo: Valutazione quantitativa dei registri comunicativi*

Di seguito sono riportati i risultati dell’osservazione quantitativa in itinere, redatta dopo circa 80 ore di tirocinio in aula, relativa ai registri comunicativi utilizzati dai diversi docenti curricolari.

TIPOLOGIA	ITALIANO E STORIA	MATEMATICA	INGLESE	FRANCESE	SPAGNOLO	INFORMATICA	SCIENZE	EC. AZIENDALE	DIRITTO	GEOGRAFIA	RELIGIONE	ED. FISICA
Comunicazione DIDATTICA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗
Comunicazione PENDOLARE	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗
Comunicazione DI AIUTO	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✓
Comunicazione CONOSCITIVA	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗

Sulla base dei risultati osservati, possiamo identificare *quattro Catalizzatori*:

- le docenti di Italiano, Storia, Inglese e Diritto strutturano ogni lezione sulla sequenza ABA (Affermazione insegnante; Risposta alunno; Valutazione insegnante). Il focus è la trasmissione del sapere tecnico, con scarsa predisposizione al dialogo. Durante le loro lezioni si registra il maggior numero di comportamenti problema, a cui si risponde con strumenti repressivi: note disciplinari, richiami in presidenza e/o convocazione dei genitori;
- le docenti di Diritto ed Inglese tendono ad interagire maggiormente con gli studenti ad alto rendimento. Anche per questo motivo, le insegnanti sono le più severe e rigide nell'osservare la corretta disposizione e assegnazione dei banchi.

Possiamo inoltre identificare *tre Guardiani*: la *docente di Francese*, il *docente di Scienze* e la *docente di Matematica*, chiamati a impostare le lezioni su vari registri comunicativi alternati/integrati:

- la *docente di Francese* è facilitata dal numero ridotto di alunni e dal cambio di setting;
- il *docente di Scienze* divide la lezione in diverse fasi, chiarite quotidianamente: Introduzione Didattica, Confronto Pendolare e Conoscitivo, Finale di Aiuto;
- la *docente di Matematica* alterna settimanalmente il focus delle sue lezioni, in base ad un ascolto attivo e continuativo degli studenti.

Un *Agente di Aiuto* è rappresentato dalla *docente di Educazione Fisica*, facilitata dal cambio setting, dall'orientamento sportivo dell'Istituto e dalla

presenza in aula di peer tutor (gli studenti atleti). Essa si concentra su momenti di espressione individualizzati, dove lo studente che sta vivendo un disagio può esprimersi senza dover essere corretto o limitato, promuovendo il ritorno a forme di sollievo.

Un *Agente Estraneo* è rappresentato dalla docente di Sostegno. Essa non impatta a livello comunicativo con l'aula. Si limita a comunicare solo con lo studente con disabilità. Tale disarmonia con il setting fa emergere frequenti comportamenti problema.

Vi sono, poi, cinque *Insegnanti Trasversali*: gli altri componenti curriculari del corpo docente, che alternano a loro volta due/tre registri comunicativi.

- *Diario di bordo: I ruoli percepiti dagli studenti*

Ogni studente viene intervistato durante gli intervalli di lezione, seguendo lo schema seguente:

- *Fase Preparatoria*: viene spiegato all'intervistato cosa sono i registri comunicativi ed in cosa si differenziano.
- *Fase Operativa*: viene chiesto all'intervistato di scegliere qual è il registro comunicativo preponderante di ogni docente.
- *Fase Ricostruttiva*: i risultati di tutte le interviste vengono raccolte in un'unica tabella, dove viene riportato per ogni docente il Ruolo che, in percentuale, è stato maggiormente riconosciuto dagli studenti.

TIPOLOGIA	ITALIANO E STORIA	MATEMATICA	INGLESE	FRANCESE	SPAGNOLO	INFORMATICA	SCIENZE	EC. AZIENDALE	DIRITTO	GEOGRAFIA	RELIGIONE	ED. FISICA
Comunicazione DIDATTICA	100%		100%			56%		67%	89%			
Comunicazione PENDOLARE					89%					67%		
Comunicazione DI AIUTO											50%	89%
Comunicazione CONOSCITIVA		100%		33%			100%					

Sulla base dei risultati osservati, possiamo affermare che:

- *Ci sono Cinque Catalizzatori, non Tre.* Ai catalizzatori da me identificati, si aggiungono i docenti di Informatica ed Economia Aziendale.
- *I Tre Guardiani sono chiari a tutta la classe.* La percentuale bassa registrata nel caso della docente di Francese è dovuta al fatto che si sono potuti esprimere solo sei studenti su diciotto. Tutti e sei gli studenti, però, hanno concordato sul ruolo di Motivatore e Guardiano assunto dalla docente.
- *Gli Agenti di Aiuto sono Due, non Uno.* Anche il docente di Religione viene percepito come una figura attenta ai bisogni e disagi della classe.
- *Valutazione quali-quantitativa dei docenti-target*

Sulla base dei risultati ottenuti nelle valutazioni precedenti, vengono scelti tre docenti target:

- un Catalizzatore (D1): docente di Inglese;
- un Agente di Aiuto (D2): docente di Educazione Fisica;
- un Guardiano (D3): docente di Matematica.

I tre docenti vengono osservati nel corso di tre settimane, con l'ausilio di una griglia di osservazione quali-quantitativa che coniuga diversi domini.

<i>Dominio</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Indicatore</i>	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>
<i>Organizzazione e gestione della classe</i>	<i>Gestione della classe</i>	Esposizione di documenti che aiutano la regolazione, regole di funzionamento, documenti pedagogici	X		X
		Decorazioni, esposizione della produzione degli allievi			X
		Disposizione dei banchi degli allievi in modo da favorire il loro coinvolgimento/impegno nell'apprendere			X
		Dotazione, preparazione del materiale	X	X	X
	<i>Gestione dello spazio e del tempo</i>	Spostamento, utilizzo accorto/intenzionale dello spazio	X	X	X
		Gestione del tempo, rispetto del tempo assegnato, progressione, tempo di rilassamento	X	X	X
	<i>Autorità e leadership</i>	Tipologia della presenza in classe (autorità, leadership), mobilitazione degli alunni	X		X
		Gestione della classe; mantenimento della disciplina in classe		X	X
		Gestione dei problemi di disciplina, dei conflitti, attraverso la persuasione e la condivisione con il gruppo-classe			X

		Accettazione, valorizzazione delle risposte degli alunni (rinforzo)		X	X
		Sviluppo delle interazioni, di scambi aperti, di un ambiente di lavoro dinamico			X
		Stile di gestione democratica, leader partecipativo, collaborativo			X
	<i>Raggruppamento degli alunni</i>	Sollecitazione di un massimo di alunni durante l'attività	X	X	X
		Diversità nel raggruppamento: lavoro individuale, a coppie, a gruppi	X	X	X
		Attuazione giustificata di lavori di gruppo	X		X
		Condivisione/utilizzo delle produzioni dei gruppi			X

<i>Dominio</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Indicatore</i>	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>
<i>Dominio didattico ed epistemologico</i>	<i>Saperi in gioco</i>	Competenza dei contenuti disciplinari da insegnare	X	X	X
		Adattamento della situazione di apprendimento agli obiettivi definiti			X
		Capacità di adattare la propria progressione in funzione delle circostanze			X
	<i>Lingua</i>	Competenza nella lingua orale	X	X	X
		Competenza nella lingua scritta	X		X
	<i>Consegne</i>	Consegna chiara, compresa, supportata da materiali	X		X
		Proposta di compiti di ricerca, di situazioni-problema	X		X
	<i>Apprendimenti</i>	Lavoro a partire dalle rappresentazioni	X	X	X
		Rispetto della progressione dei programmi	X	X	X
		Apprendimento di nuovi saperi insegnati, concettualizzazione	X		X
		Variazione delle modalità d'acquisizione dei saperi	X		X
	<i>Valutazione delle conoscenze/competenze acquisite dagli allievi</i>	Valutazioni formative, aggiustamenti diversificati			X
		Gestione degli errori come tappe per l'apprendimento			X
		Strutturazione dei saperi acquisiti attraverso altri modi di ripetizione	X	X	X
		Valutazione degli apprendimenti, dei risultati	X		X

		Conclusione proattiva dell'attività		X	X
	<i>Transfert</i>	Attività di transfert, dal mettere in attività alla valutazione		X	X
	<i>Metacognizione</i>	Attività metacognitive		X	X

<i>Dominio</i>	<i>Dimensione</i>	<i>Indicatore</i>	<i>D1</i>	<i>D2</i>	<i>D3</i>
<i>Organizzazione e gestione della classe</i>	<i>Articolazione insegnamento-apprendimento</i>	Centratura su allievo, la sua attività, le sue procedure di apprendimento			X
		Scelta di metodi, di situazioni attive		X	X
	<i>Problematizzazione</i>	Domande di diverso tipo, aperto	X		X
		Interazione variata M/Alunni, Alunni/M, Alunni/Alunni	M/a	X	X
			A/m		X
			A/A		X
	<i>Motivazione</i>	Motivazione, implicazione nel compito, attenzione sulle situazioni quotidiane			X
		Presa in carico dei facilitatori di apprendimento, tipi di compiti, di situazioni diverse	X		X
	<i>Personalizzazione</i>	Presa in carico della diversità degli alunni, particolarmente degli allievi in difficoltà		X	X
		Didattica personalizzata, diversificata		X	X

Sulla base dei risultati osservati, possiamo affermare che nonostante l'attuazione di diverse metodologie, si registra discomunicazione durante le ore di Inglese. Lo scambio di messaggi fallisce o manifesta evidenti difetti, poiché l'emittente non tiene conto del proprio interlocutore e del contesto in cui avviene l'interazione verbale. Vengono osservate dinamiche disfunzionali di: fissità, pensiero polarizzato, ipergeneralizzazione, prevenzione ed etichettatura. Tutti questi elementi promuovono l'insorgenza di comportamenti problema.

- *ICF-CY e fattori ambientali*

L'ICF-CY (Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti) descrive lo stato di salute dello studente in relazione ai suoi ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo), al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità. Tramite l'ICF si vogliono, quindi, delineare le sue situazioni di vita quotidiana in relazione al suo contesto ambientale, sottolineando il fatto che non si tratta solo la disabilità della persona, ma quest'ultima viene considerata nella sua unicità e globalità.

L'ICF utilizza un linguaggio standard e unificato. Tramite l'ICF è possibile individuare i fattori ambientali “barrieranti” o invece “facilitanti” i funzionamenti degli studenti.

Di seguito, l'osservazione, la documentazione dell'analisi dei fattori ambientali in cui lo studente target, S., vive e conduce la sua esistenza.

<i>Qualificatori dei Fattori Ambientali</i>	
<i>Barriera</i>	<i>Facilitatori</i>
.0 Nessuna barriera	0 Nessun facilitatore
.1 Barriera lieve	+1 Facilitatore lieve
.2 Barriera media	+2 Facilitatore medio
.3 Barriera grave	+3 Facilitatore sostanziale
.4 Barriera completa	+4 Facilitatore completo
.8 Barriera, non specificato	+8 Facilitatore, non specificato
.9 non applicabile	9 Non applicabile

• *Valutazione dei fattori ambientali*

<i>Lista dei Fattori Ambientali</i>	<i>Qualificatore</i>	
	<i>Barriera</i>	<i>Facilitatore</i>
<i>E.1 Prodotti e tecnologia</i>		
<i>e110</i> Prodotti o sostanze per il consumo personale		+3
<i>e115</i> Prodotti e tecnologia per l'uso personale nella vita quotidiana	.3	
<i>e130</i> Prodotti e tecnologia per l'istruzione		+3
<i>e140</i> Prodotti e tecnologia per la cultura, ricreazione e sport		+4
<i>E.2 Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo</i>		
<i>e225</i> Clima	.3	
<i>e245</i> Cambiamenti correlati al tempo	.3	
<i>E.3 Relazioni e sostegno sociale</i>		
<i>e310</i> Famiglia Ristretta		+4
<i>e315</i> Famiglia Ristretta		+4
<i>e320</i> Amici		+4
<i>e325</i> Conoscenti, colleghi, vicini e membri della comunità		+3
<i>e330</i> Persone in posizioni di autorità	.3	
<i>e340</i> Persone che forniscono aiuto o assistenza	.3	
<i>e345</i> Estranei	.3	

E.4 Atteggiamenti

e410 Atteggiamenti individuali della famiglia ristretta		+3
e415 Atteggiamenti individuali della famiglia allargata	.3	
e420 Atteggiamenti individuali degli amici	.4	
e425 Atteggiamenti di Conoscenti, colleghi e comunità	.4	
e430 Atteggiamenti di Persone in posizione di autorità	.3	
e440 Atteggiamenti di Persone che forniscono assistenza	.3	
e445 Atteggiamenti individuali di estranei	.3	
e460 Atteggiamenti della società	.3	
e465 Norme sociali, costumi e ideologie	.3	

E.5 Servizi, sistemi e politiche

e540 Servizi, sistemi e politiche di trasporto	.3	
e550 Servizi, sistemi e politiche legali	.3	
e555 Servizi, sistemi e politiche di associazioni e organizzazioni		+4

Sulla base dei fattori osservati, è possibile elencarne le seguenti caratteristiche:

- *Fattori legati ai Prodotti e alla Tecnologia:* lo studente con disabilità, S., manifesta un'ossessione verso lo smartphone (e115.3), che utilizza per estraniarsi e distrarre la classe. Al contrario, il bisogno frequente di fare merenda (e110+3) rappresenta un funzionale esempio di pausa attiva. In generale, la tecnologia riesce ad attirare l'attenzione di S. e a coinvolgerlo anche in brevi attività didattiche.
- *Fattori legati all'Ambiente Naturale:* il clima influisce sensibilmente sull'umore di S., poiché impatta sulle attività sportive extracurricolari che svolge di pomeriggio. Anche i cambiamenti correlati al tempo sono un fattore importante: S. va a dormire molto tardi e si deve svegliare alle cinque del mattino per raggiungere l'Istituto con i mezzi pubblici, pertanto l'ora legale amplifica disturbi e fastidi legati alla carenza di sonno.
- *Fattori legati a Relazione e Sostegno Sociale:* S. manifesta un atteggiamento oppositivo-provocatorio verso le figure di autorità, con episodi esplosivi frequenti. La sua diffidenza tiene a distanza gli estranei attra-

verso la provocazione. La sua continua ricerca di approvazione sociale da parte dei compagni (e320+4) è un importante facilitatore, poiché rende efficaci diverse strategie di apprendimento cooperativo. Allo stesso tempo, però, S. accetta con riluttanza aiuto e sostegno da parte di figure professionali (come la docente di Sostegno): l'essere aiutato "rende visibile" il suo ritardo cognitivo agli occhi del gruppo di cui egli ambisce a essere leader.

- *Fattori legati agli Atteggiamenti*: i contesti vissuti da S. sono a rischio dal punto di vista socio-culturale. Le interazioni con esempi disfunzionali sono quotidiane, alimentando in S. la convinzione che per essere accettati socialmente bisogna essere ribelli, furbi, aggressivi ed impertinenti.
- *Fattori legati a Servizi, Sistemi e Politiche*: S. vive l'autorità in modo conflittuale, in accordo con il ruolo sociale che ha deciso di interpretare. Il sistema dei trasporti impatta sensibilmente sul suo quotidiano, poiché vive in una zona periferica che richiede – attraverso cambi e ritardi – anche due ore di tempo per spostarsi. S. sogna di diventare un calciatore professionista. Per riuscirci, frequenta una squadra di calcio dilettantistica dove gioca assieme a due compagni di classe. Questa passione tiene S. lontano da contesti disfunzionali e lo sprona a crescere attraverso l'educazione sportiva.

Bibliografia

- Buccoliero, E., Maggi, M. (2009). Disciplina e gestione della classe: I fattori in gioco. *Scuola e Didattica*, 5, pp. 56-66.
- Jotta, V., Sulla, F., Rollo, D. (2016). La disposizione dei banchi: effetti e rapporto con le attività in classe. *Psicologia dell'educazione*, 1.
- www.serenacosta.it/wp-content/uploads/2021/08/Disposizionedeibanchi_PsdellEducazione.pdf Url consultato il 29/03/2023.

Sezione IV

La persona con disabilità osservata nel percorso di un tirocinio diretto

La quarta sezione è dedicata ad orientare il tirocinante nella osservazione dello studente con deficit o disturbi, monitorato nel contesto scolastico.

La persona con bisogni educativi speciali osservata nel percorso di tirocinio diretto: percezioni e narrazioni

di *Ilenia Amati*

1. Introduzione

La crescente attenzione verso l'inclusione scolastica si configura come un elemento cardine delle politiche educative contemporanee, consolidato sia a livello internazionale, attraverso i principi sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), sia a livello nazionale mediante normative come la Legge n. 104/1992 e il Decreto Legislativo n. 66/2017. L'inclusione non è più concepita come un'opzione aggiuntiva del sistema educativo, bensì come un principio fondante e trasversale, che richiede agli insegnanti competenze specifiche per rispondere alle necessità di ogni studente, valorizzandone unicità e potenzialità.

Entro tale quadro il tirocinio diretto rappresenta un'occasione formativa fondamentale per gli insegnanti in formazione. Tale esperienza consente di confrontarsi direttamente con la realtà scolastica e con la varietà delle esigenze degli studenti. Osservare e interagire con studenti con bisogni educativi speciali (BES) permette ai futuri insegnanti non solo di sviluppare una comprensione più approfondita delle barriere che tali studenti affrontano, ma anche di riflettere sulle strategie educative necessarie per superarle. In particolare, l'osservazione diretta si configura come uno strumento privilegiato per cogliere la complessità del processo educativo, sperimentare interventi mirati e mettere in discussione pregiudizi o visioni stereotipate della diversità.

La costruzione di percezioni e narrazioni sui BES è un aspetto cruciale del tirocinio diretto. Le narrazioni, intese come storie che i tirocinanti costruiscono per dare senso alle esperienze vissute, influenzano non solo la loro comprensione degli studenti con BES, ma anche il modo in cui progetteranno e attueranno interventi didattici in futuro. Pertanto, indagare le modalità attraverso cui tali narrazioni emergono, si strutturano e si trasformano durante il percorso di tirocinio offre preziosi spunti per migliorare la formazione degli insegnanti e promuovere una pedagogia autenticamente inclusiva.

2. Il tirocinio diretto come dispositivo formativo

Il tirocinio diretto rappresenta una componente imprescindibile nella formazione degli insegnanti, in quanto consente loro di sviluppare competenze professionali attraverso l'apprendimento esperienziale. A differenza della formazione teorica, il tirocinio pone i futuri docenti di fronte alla complessità e all'imprevedibilità del contesto reale, richiedendo loro di mettere in pratica conoscenze e abilità in modo adattivo e riflessivo. Secondo Dewey (1933), l'esperienza è il fondamento dell'apprendimento significativo, ma deve essere accompagnata da un processo di riflessione critica per trasformarsi in conoscenza pedagogica.

In tale prospettiva, il tirocinio diretto offre un'occasione unica per sviluppare competenze nell'osservazione sistematica, nella gestione della classe e nella progettazione di interventi educativi personalizzati (Perla, 2012a, 2012b, 2015; Perla, Schiavone, Vinci, 2012; Perla, Vinci, 2012).

Il tirocinio diretto è una metodologia formativa basata sull'immersione in contesti reali di lavoro sotto la supervisione di tutor esperti. Si distingue dal tirocinio indiretto, che privilegia momenti di rielaborazione e confronto in setting più teorici, e si caratterizza per un approccio esperienziale che coinvolge attivamente lo studente.

Le principali finalità del tirocinio diretto includono:

- integrazione tra teoria e pratica, per favorire la comprensione applicata delle conoscenze acquisite nei percorsi accademici (Kolb, 1984);
- sviluppo di competenze trasversali, come la capacità di lavorare in gruppo, la gestione delle emozioni e la comunicazione efficace (Zeichner, 1983);
- costruzione dell'identità professionale, attraverso l'osservazione, la pratica e la riflessione su esperienze concrete (Schön, 1983; Perla, 2012c).

Uno degli aspetti centrali del tirocinio diretto è il suo potenziale formativo sul piano riflessivo. La riflessione è un processo fondamentale per

trasformare l'esperienza pratica in apprendimento significativo. Donald Schön, con il concetto di *reflective practitioner*, ha evidenziato come la capacità di riflettere sull'azione sia essenziale per migliorare la pratica professionale (Schön, 1983).

Durante il tirocinio, la riflessione può avvenire in tre momenti distinti:

- riflessione anticipatoria: pianificazione dell'intervento professionale, basata sulle conoscenze pregresse (Moon, 1999);
- riflessione in azione: capacità di adattarsi e prendere decisioni durante l'esperienza pratica;
- riflessione post-azione: analisi a posteriori delle scelte effettuate e dei risultati ottenuti, spesso attraverso strumenti come il diario di bordo o i report di tirocinio.

Il tutor svolge un ruolo cruciale nel garantire l'efficacia del tirocinio diretto come dispositivo formativo. Egli funge da mediatore tra lo studente e il contesto lavorativo, fornendo supporto tecnico, emotivo e formativo.

Le principali funzioni del tutor includono:

- osservazione e feedback: monitorare le attività dello studente e fornire riscontri costruttivi per migliorare la performance (Fazzi, 2014);
- modellamento professionale: offrire un esempio pratico di come applicare competenze e valori professionali;
- facilitazione della riflessione: stimolare lo studente a rielaborare criticamente le esperienze vissute.

Il tirocinio diretto contribuisce in modo determinante alla costruzione dell'identità professionale. Attraverso l'osservazione di modelli professionali, il confronto con colleghi e utenti e la pratica autonoma, lo studente sviluppa una visione più chiara del proprio ruolo e delle proprie responsabilità.

Questo processo implica:

- interiorizzazione di valori professionali: come l'etica, la deontologia e l'impegno verso il benessere altrui;
- consolidamento della fiducia in se stessi: grazie al superamento di sfide concrete e al riconoscimento dei progressi compiuti;
- adattamento al contesto lavorativo: imparando a gestire le dinamiche di gruppo e le relazioni interpersonali (Wenger, 1998).

Per potenziare l'efficacia del tirocinio diretto, è possibile adottare alcune strategie:

- formazione specifica dei tutor: per garantire un accompagnamento qualificato e omogeneo (Fazzi, 2014);
- creazione di reti tra università e realtà lavorative: per favorire un allineamento tra competenze richieste e formazione offerta;
- valorizzazione della riflessione: attraverso strumenti strutturati come portfolio, supervisione regolare e laboratori post-tirocinio.

3. L'insegnante tirocinante e gli alunni con Bisogni Educativi Speciali

La crescente necessità a livello globale di affrontare il diffuso fenomeno dell'emarginazione e dell'esclusione sociale ha reso il concetto di inclusione e dei Bisogni Educativi Speciali (BES) uno dei temi più discussi e approfonditi, soprattutto nel campo dell'educazione e della pedagogia, a partire dagli anni Novanta.

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) trova il suo fondamento nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, intitolata *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*¹. Secondo la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute (ICF), un "Bisogno Educativo Speciale" è definito come qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o temporanea, nel contesto educativo e/o dell'apprendimento, derivante dall'interazione di vari fattori di salute e richiedente un'educazione speciale individualizzata (Oms, 2002). Il concetto di BES ha origine nel Rapporto Warnock del 1978, in Inghilterra, che ha promosso l'idea dell'integrazione degli alunni considerati "diversi" nelle scuole britanniche. Questo approccio inclusivo si basa sull'identificazione di obiettivi educativi comuni per tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Successivamente, con lo *Special Educational Needs and Disability Act* del 2011, è stata sottolineata l'importanza di prevenire qualsiasi forma di discriminazione nell'ammissione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e di promuovere la loro partecipazione piena e inclusiva nella vita scolastica, coinvolgendo attivamente le famiglie. L'adozione a livello mondiale del sistema ICF (*International Classification of Functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2002-2007 ha introdotto una nuova prospettiva sul concetto di salute umana, funzionamento e disabilità, imponendo cambiamenti anche a livello normativo. Rientrano sotto la più ampia definizione di Bisogni Educativi Speciali (BES) tre principali sottocategorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio economico, linguistico e culturale.

Il modello ICF concepisce la persona come un sistema complesso e interconnesso in cui interagiscono diversi fattori personali e ambientali. In Italia, in linea con questo nuovo approccio culturale, sono state introdotte leggi nell'Ordinamento Scolastico Italiano che incorporano il concetto di Bisogno Educativo Speciale. Queste normative affidano alla scuola il ruolo

1. Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012.

lo cruciale di garantire il successo formativo, collocandola al centro del processo di identificazione precoce delle difficoltà. La scuola è chiamata a lavorare in modo personalizzato e individualizzato, intervenendo in modo funzionale per potenziare le abilità e recuperare le difficoltà degli studenti. La Legge n. 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), la Direttiva del 27 dicembre 2012 e successivi documenti ministeriali enfatizzano l'importanza di prestare una particolare attenzione ai Bisogni Educativi Speciali degli studenti. Questi atti normativi cercano di stabilire norme a tutela dei bisogni dei bambini e dei ragazzi, fornendo gli strumenti necessari per raggiungere gli obiettivi scolastici e formativi (Legge n. 170/2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico). Secondo la Direttiva Ministeriale del 12 dicembre 2012, tutti gli studenti categorizzati come BES hanno diritto a un'educazione personalizzata e individualizzata, evidenziando l'unicità di ciascun alunno, le sue risorse, potenzialità e caratteristiche di apprendimento (Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica).

La direttiva sottolinea che in ogni classe ci sono studenti che richiedono particolare attenzione per diverse ragioni e che ogni alunno, in modo continuativo o per periodi specifici, può manifestare Bisogni Educativi Speciali, per i quali le scuole devono offrire risposte adeguate e personalizzate (Baldacci, 2003, 2005; Zanniello, 2005; Barnes, Oliver, Barton, 2002; Arcamone, 2009; Perla, 2013; d'Alonzo, 2016; Bocci, 2019; Amati, 2022a, 2022b).

4. L'osservazione e le metodologie osservative

Come affermato da Sasso (1999) “se da una parte l'osservazione è stata utilizzata come metodo elettivo per evidenziare e descrivere i comportamenti degli alunni a scuola, progettando interventi finalizzati alla loro modificazione, dall'altra è stata via via considerata come parte delle competenze di base per tutti gli operatori che vi lavorano” (pp. 13-14). Pertanto, l'osservazione è una componente fondamentale del lavoro pedagogico e, per questo motivo, considerata la varietà di contesti in cui si è chiamati ad operare, è doveroso citare le diverse metodologie che si possono applicare nel fenomeno osservativo.

- L'osservazione spontanea e occasionale. Questa metodologia si rivela essere la più semplice di tutte, poiché non strutturata. Tuttavia *per la sua estrema soggettività e asimmetria è poco attendibile e utilizzabile in un'attività di ricerca scientifica*. Questo tipo di osservazione,

appunto, non si serve del rigore e delle regole scientifiche, ma si basa sulle nostre impressioni e sulle nostre emozioni verso noi stessi, gli altri e il mondo circostante. Nella vita quotidiana, è un fenomeno molto diffuso: l'essere umano è soggetto a stimoli provenienti dall'esterno che lo portano ad incuriosirsi di esso e a formulare giudizi su di esso. Questi stimoli possono provenire da un fenomeno atmosferico, dal mondo naturale e dalle relazioni che si instaurano con gli altri. Nelle ricerche scientifiche, invece, questa metodologia risulta essere poco efficace poiché il ricercatore si servirebbe di emozioni, impressioni, stereotipi e pregiudizi come parametri di riferimento e finirebbe per avvantaggiare chi si è guadagnato la sua simpatia a scapito degli altri.

- L'osservazione sistematica. A differenza di quella occasionale e spontanea, l'osservazione sistematica si basa su criteri scientifici. Jahoda *et al.* (1951) affermano che l'osservazione per essere definita come una tecnica puntuale deve servire ad uno scopo formulato di ricerca, deve essere programmata e registrata in maniera sistematica ed essere soggetta a prove e controlli come ogni altro esperimento scientifico. A partire da questi presupposti, Sasso (1999) osserva che per condurre un'osservazione sistematica è necessario partire dalla scelta di un approccio teorico di base (di cui si parlerà più avanti) e dalla tipologia osservativa che meglio si adatta alla ricerca da condurre, per poi attuare i passaggi metodologici propri di ciascun tipo di osservazione e interpretare i dati dal punto di vista qualitativo e quantitativo. L'osservazione sistematica, dunque, si rivela essere la più scientificamente corretta poiché i suoi criteri di osservazione e interpretazione le conferiscono la caratteristica dell'imparzialità dal contesto. L'insegnante può avvalersi di queste peculiarità per formulare un giudizio quanto più oggettivo sulla classe.
- L'osservazione naturalistica. Questa tipologia di osservazione ha come obiettivo *lo studio di fenomeni e comportamenti che si presentano allo stato naturale, cioè in situazioni di vita reale*. Senza alcun tipo di influenza, i soggetti reagiscono in modo naturale, ovvero mettendo in luce le proprie qualità e i propri difetti (in poche parole, la loro trasparenza). Poiché uno dei fini più importanti della ricerca è proprio quello di ricavare quanti più dati attendibili, i presupposti per l'applicazione dell'osservazione naturalistica sono molto buoni. Ma il limite più importante risiede nel fatto che, come sostiene Sasso (1999), l'osservatore può influenzare le risposte dei soggetti. L'osservatore, infatti, può correre il rischio di interferire con il contesto, arrivando ad influenzarlo con la sua presenza. A questo proposito, l'osservazione naturalistica può essere impiegata per l'esplorazione del contesto ai fini di ricavare qualche informazione preliminare su di esso.

- L'osservazione diretta. *L'osservazione diretta (è) utilizzata quando non si richiede la presenza di strumenti o dispositivi che si frappongono tra l'osservatore e l'osservato, e [...] osservazione e registrazione dei dati sono effettuati contemporaneamente.* Questa metodologia è utile per osservare una situazione in cui il ricercatore ha intenzione di indagare direttamente il contesto, una metodologia che vuole “considerare non tanto i prodotti del comportamento (atteggiamenti, percezioni, credenze) quanto i processi ossia il comportamento della persona durante il suo svolgimento”. A tal proposito, l'osservazione diretta si rivela essere efficace per esaminare l'intensità, la durata e la frequenza del fenomeno che si prende in considerazione. L'unico strumento utile e affidabile applicabile in tali circostanze è la checklist, ovvero “una lista predeterminata dei comportamenti che un soggetto può manifestare in una situazione”. Della checklist si parlerà più avanti, ma per ora ci si limita a dire che le checklist devono essere costruite ad hoc per la situazione da osservare.
- L'osservazione indiretta. Questa metodologia è caratterizzata da un importante numero di persone da tenere in considerazione per l'esaminazione di un comportamento o di un contesto. Infatti, è necessario porre domande ai diretti interessati e a coloro che sono più vicini ai soggetti inseriti nel contesto di osservazione. Gli strumenti maggiormente utilizzati per condurre questa tipologia di osservazione sono i questionari e le interviste. Nella costruzione di questi strumenti, il ricercatore deve prestare molta attenzione nelle correttezze grammaticali, alla formulazione di concetti chiave e alle caratteristiche psichiche dei soggetti: il tutto per evitare, come afferma Sasso (1999), errori di comprensione da parte dei soggetti ed errori di interpretazione da parte dei ricercatori. Spesso, infatti, le domande non vengono poste in modo chiaro e le risposte fornite dai soggetti sono di difficile comprensione per il ricercatore, con il risultato di alterare l'attendibilità della ricerca. Sasso (1999), inoltre, afferma che le interviste devono essere caratterizzate dall'informalità e dalla non strutturazione.
- L'osservazione partecipante. *L'osservazione partecipante si può definire una metodica che prevede il maggior coinvolgimento dell'osservatore nei confronti dei soggetti che vengono osservati.* In questa metodologia, l'osservatore può essere un membro del gruppo che si intende osservare oppure un soggetto esterno integrato nel gruppo, con cui avrà già una certa familiarità. Si possono fare due esempi in questo senso: il primo riguarda un soggetto che ha intenzione di esaminare le dinamiche sociali all'interno della propria famiglia; il secondo riguarda un insegnante che vuole studiare le dinamiche sociali del gruppo classe. A

tal proposito, come ricorda Wilson (1977 in Sasso, 1999), l'osservatore deve ricorrere a forme di autoanalisi per conoscere il proprio modo di osservare, le caratteristiche della sua personalità e il proprio modo di porsi nei confronti degli altri: quindi, esaminare il proprio "saper vivere" e il proprio "saper con-vivere". Per quanto riguarda il modo di registrare le osservazioni, Sasso (1999) ne osserva quattro tipi: note di campo, ovvero una registrazione dettagliata di ciò che avviene; note personali, con al centro il proprio modo di porsi e le emozioni che entrano in gioco; note metodologiche, con focus sulle metodologie introdotte; note teoriche, contenenti indicazioni per comprendere i comportamenti osservati.

- L'osservazione non partecipante. *L'osservazione non partecipante è quella in cui l'osservatore usa lo specchio unidirezionale o in alternativa la familiarizzazione con i soggetti.* A differenza di quella partecipante, quella non partecipante prevede che l'osservatore non modifichi le dinamiche che intende osservare nel gruppo. Tutto ciò è possibile solo quando la presenza dell'osservatore non risulterà più essere rilevante per il contesto da osservare. È una procedura molto difficile da mettere in pratica: in una loro osservazione condotta sul campo, Sasso e Prete (1995 in Sasso, 1999) ricordano che prima di poter avviare l'osservazione vera e propria hanno frequentato la classe per circa due settimane affinché i bambini potessero familiarizzare con loro.

5. La costruzione di strumenti osservativi

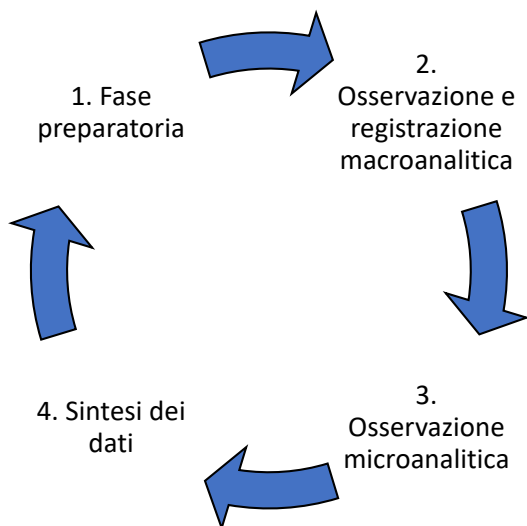
Come afferma Perla (2004), nella didattica attuale l'insegnante è chiamato più *a guidare, a facilitare e a mediare* più che *a modellare, esporre e imporre* e gli studenti sono ormai parte attiva nella costruzione degli apprendimenti. Per avviare la pratica osservativa, è necessario partire dai cosiddetti "prerequisiti", ovvero ciò che il soggetto sa già fare, quello che è il suo bagaglio di esperienza. In questo caso, si intendono mettere in pratica le competenze osservative già acquisite durante la propria vita. Si ribadisce che tutti osservano tutti i giorni, ma nel caso degli insegnanti, soprattutto per quanto riguarda i neoassunti, è necessario compiere un brainstorming di esperienze passate. Tuttavia, prima di avviare l'esperienza formativa è necessario porsi nelle condizioni interiori di viverla.

Per osservare bisogna iniziare a porsi domande di carattere tecnico, ovvero iniziare a pensare alla finalità dell'osservazione, alla teoria che la sostiene e di quali strumenti si dispone. Infatti, ora l'osservatore avvierà l'esercitazione in loco, ovvero in classe. Operando in contesti situati, l'os-

servatore avrà modo di comprendere a livello pratico le metodologie da utilizzare.

La procedura osservativa si distingue in quattro diversi momenti (Fig. 1).

Fig. 1 - I quattro momenti della procedura osservativa



- Fase preparatoria: l'osservatore familiarizza con i componenti del gruppo classe, affinché esso si abitui alla sua persona, e inizia a prendere nota di caratteristiche utili per descrivere l'evento o il comportamento.
- Osservazione e registrazione macroanalitica: l'osservatore prende nota con "carta e matita" delle componenti comunicative dei soggetti osservati nel contesto (per esempio palestra, aula o giardino) e in situazioni prefissate (come al momento dell'ingresso o durante un gruppo di lavoro).
- Osservazione microanalitica: in questa fase, si raccolgono i dati raccolti in precise categorie comportamentali come, ad esempio, quelle comunicative, quelle percettivo-sensoriali e quelle correlate alla comunicazione.
- Sintesi dei dati: nell'ultima fase, si devono confrontare i dati raccolti da due o più osservatori al fine di predisporre delle concordanze sui risultati e si devono rielaborare i dati in relazione ai risultati precedenti o seguenti alla situazione osservativa e in relazione a quelli emersi da altri contesti.

Lo strumento utile per tener conto di questi dati è il protocollo di osservazione. Partendo dal presupposto che esso deve essere compilato con la matita, in esso l'osservatore avrà cura di prendere nota della situazione macroanalitica per poi procedere alla formulazione della situazione microanalitica. In tale protocollo, inoltre, è anche utile prendere nota di eventuali difficoltà nella registrazione del contesto che, da un lato, possono essere dei dubbi soggettivi e, dall'altro, possono essere delle interferenze esterne dovute al contesto fisico o ad interventi operati da altri soggetti.

Il primo aspetto che si preme ricordare nel momento in cui si intende avviare l'osservazione è quello relativo alla complessità, ovvero che L'osservatore non deve considerare solo i fenomeni che gli sono familiari ma deve tener presenti tutte quelle caratteristiche che possono riguardare il contesto da osservare, pena l'attendibilità dei risultati dell'osservazione.

Una volta acquisiti i dati relativi all'osservazione, il compito dei ricercatori è quello di comunicare e di interpretare quei dati.

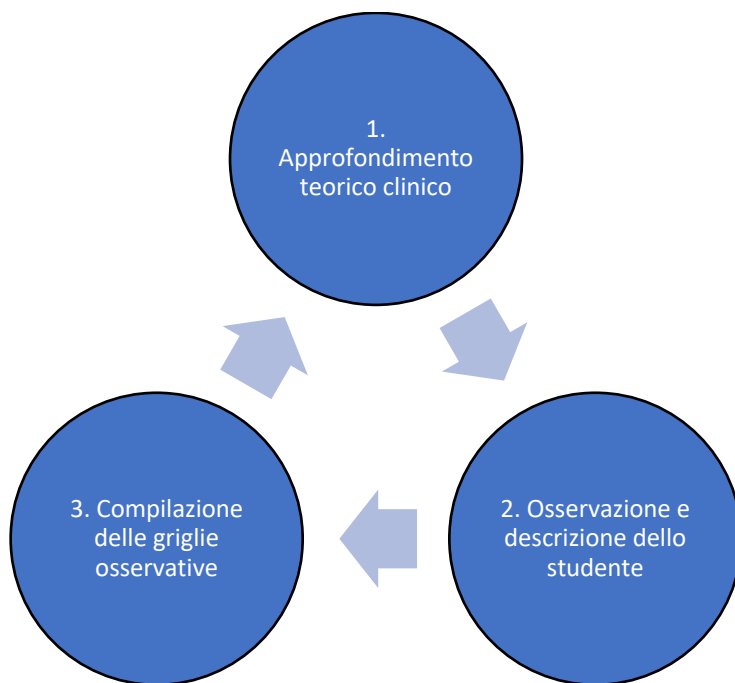
Per condurre un'analisi del contesto che si vuole osservare o valutare, è necessario avvalersi di strumenti utili all'indagine. Esistono diversi tipi di strumenti e in questa sede verranno approfondite le diverse tipologie. Come ricordano Castoldi (2016), Sancassani *et al.* (2019) e Agrati (2021), gli strumenti devono rispondere a dei requisiti che ne determinano la qualità: validità, ovvero il rapporto tra ciò che si intende verificare e la prestazione effettiva che rileviamo; attendibilità, ovvero la capacità dello strumento di verificare la prestazione dello studente, indipendentemente dalle circostanze e dalle diverse variabili. *L'indicatore [...] rimanda [...] ad un significato che va letto attraverso un processo interpretativo personale: è sempre il soggetto che "legge" l'indicatore e vi attribuisce un senso.* Gli indicatori sono degli strumenti utili a fornire dei dati su un fenomeno che si intende misurare ma, come si è visto, la loro interpretazione è a discrezione personale, in quanto è il soggetto che ne determina l'applicabilità, in relazione a ciò che si intende misurare. Come afferma Perla (2004), gli indicatori hanno delle proprietà utili a comprenderne il funzionamento: la contestualità, inerente al fatto che gli indicatori sono legati al contesto che devono misurare; la convenzionalità, ovvero che gli indicatori risentono del pensiero dei ricercatori che lo creano; la relazione semantica del concetto indicato, ovvero che solo il contesto di azione permettere di definire quali informazioni possano provenire dagli indicatori; l'attendibilità metrologica, quindi permettere di effettuare comparazioni diacroniche (all'interno del tempo presente) e sincroniche (tra presente e passato). Gli indicatori, quindi, costituiscono un importante strumento di osservazione e valutazione dei contesti. Tuttavia, come si evince da quanto è stato detto in precedenza,

possono avere un limite che è opportuno prendere in considerazione: il fatto che il processo interpretativo dei dati che emergono dagli indicatori sia personale, ovvero sulla base delle valutazioni del soggetto, che può essere sia il ricercatore o il soggetto osservato. Per quanto riguarda il ricercatore, è utile che egli attribuisca interpretazioni sulla base di criteri oggettivi, ma che tenga anche conto di ciò che si ritrova a misurare. Per quanto concerne la costruzione degli indicatori, in primo luogo è necessario individuare l'oggetto dell'indagine. In secondo luogo, per definire i parametri utili all'indagine che si intende avviare, bisogna avvalersi dell'utilizzo di alcune fonti.

Le tecniche osservative sono dunque quei procedimenti di cui si serve il ricercatore per effettuare la sua attività, integrando anche gli strumenti da poco affrontati. Le tecniche sono utili per far emergere dai soggetti coinvolti nel contesto le proprie emozioni e il proprio modo di porsi con gli altri.

Nell'ambito del tirocinio diretto si fa riferimento alle narrazioni. *Si tratta di una tecnica [...] attraverso la quale i soggetti sono portati a narrare e attribuire significato al susseguirsi di comportamenti agiti entro un contesto sociale.* Attraverso il racconto della propria storia, il soggetto viene messo nelle condizioni di verbalizzare il proprio agire all'interno di un determinato contesto. La verbalizzazione permette al soggetto di riflettere sui comportamenti messi in atto, sulle cause di quei comportamenti, sulle norme e sulle credenze che regolano tali comportamenti e sulle conseguenze a cui si va incontro. Le storie possono riguardare avvenimenti passati e presenti: in questo modo il soggetto può essere messo in grado di compiere delle comparazioni sul proprio agire. Nell'ambito scolastico, applicare questa tecnica può essere molto importante nell'ambito dell'inclusione. Chiedere ad un bambino di raccontare di sé da un lato può facilitare l'insegnante nella conoscenza delle sue qualità e delle sue problematiche, dall'altro può permettergli di mostrarsi al resto della classe con trasparenza ed eventualmente spingere gli altri bambini a fare altrettanto: questo può favorire la socializzazione all'interno del gruppo classe e ridurre il rischio di effettuare pregiudizi.

Fig. 2 - Step osservativi durante il tirocinio



6. Osservare il contesto in ottica inclusiva

Si sta vivendo una profonda evoluzione nell'approccio verso gli alunni con disabilità, un'evoluzione che si riflette in una progressiva attenzione non solo all'alunno, ma soprattutto al contesto educativo in cui l'alunno è inserito. L'approccio tradizionale, focalizzato sul deficit dell'alunno, ha lasciato spazio a una visione più ampia, incentrata sulla partecipazione attiva di tutti gli studenti e sulla rimozione delle barriere che limitano l'accesso all'apprendimento. L'ottica ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, rappresenta uno strumento teorico fondamentale per questa trasformazione. L'osservazione del contesto in chiave ICF implica infatti un cambiamento di prospettiva: non più la disabilità come attributo del soggetto, ma la disabilità come prodotto dell'interazione tra il soggetto e l'ambiente.

6.1. *La disabilità e l'approccio tradizionale: un'analisi del deficit*

L'approccio tradizionale alla disabilità si fondava su un modello medico che considerava la disabilità come una caratteristica intrinseca del soggetto, un deficit da diagnosticare e curare. Secondo questa visione, l'obiettivo principale era quello di trattare o correggere la condizione dell'alunno, spesso senza considerare il contesto in cui tale disabilità si manifestava. In ambito educativo, ciò ha portato a una segmentazione delle pratiche scolastiche in classi speciali o percorsi differenziati, separando gli alunni con disabilità dal resto della popolazione studentesca. Nel modello tradizionale, l'attenzione era rivolta principalmente alla persona, alle sue difficoltà e ai suoi bisogni specifici. Se da un lato questo approccio ha sicuramente consentito interventi mirati per alunni con gravi disabilità, dall'altro ha spesso ignorato il ruolo fondamentale che il contesto educativo e didattico gioca nel processo di inclusione. Secondo Guldberg (2010), un tale modello ha contribuito a stigmatizzare la disabilità, alimentando la convinzione che l'alunno con bisogni educativi speciali fosse un "problema" da gestire separatamente, piuttosto che un soggetto da includere in un sistema educativo che rispondesse alle sue necessità.

6.2. *L'approccio ICF: un cambio di prospettiva. L'importanza pedagogica dell'osservazione del contesto*

Nel contesto scolastico, questo approccio implica una rivoluzione nell'osservazione e nell'interpretazione delle difficoltà degli studenti. Secondo l'ICF, la disabilità è il risultato di una serie di fattori, tra cui le caratteristiche personali (capacità, motivazioni e/o esperienze) e, soprattutto, le caratteristiche del contesto in cui l'individuo vive. Se l'ambiente educativo e didattico non è progettato per rispondere alle esigenze di tutti gli studenti, anche le persone con minori difficoltà possono sperimentare barriere nell'apprendimento. In altre parole, un ambiente non inclusivo rende la disabilità più visibile e problematica, mentre un ambiente inclusivo può ridurre o eliminare queste difficoltà.

L'osservazione pedagogica del contesto diventa fondamentale nel quadro dell'approccio ICF, poiché permette di comprendere le barriere ambientali che limitano la partecipazione attiva degli studenti. Osservare il contesto significa analizzare come l'ambiente fisico, sociale, culturale e relazionale influenzi l'apprendimento e il benessere degli alunni. Un'insegnante che osserva in chiave ICF non si limita a focalizzarsi sulle difficoltà

dell'alunno con disabilità, ma cerca di identificare quegli aspetti del contesto scolastico che possono costituire degli ostacoli.

Ad esempio, uno spazio didattico troppo rigido, con poca possibilità di movimento, può essere un ostacolo per uno studente con disabilità motoria o per un alunno con difficoltà di concentrazione. Allo stesso modo, un clima scolastico basato sulla competizione piuttosto che sulla collaborazione può creare barriere psicologiche per studenti con difficoltà emotive o relazionali. L'osservazione del contesto permette quindi di individuare e rimuovere queste barriere, migliorando l'accesso all'apprendimento per tutti.

Le linee guida pedagogiche suggeriscono che l'osservazione del contesto dovrebbe includere la valutazione di variabili come: la disposizione fisica dell'aula, la qualità delle interazioni tra insegnanti e studenti, le modalità di insegnamento adottate, ma anche i supporti didattici disponibili, l'organizzazione del tempo scolastico e la partecipazione alle attività extrascolastiche (Tomlinson, 2014). Ogni aspetto dell'ambiente deve essere esaminato in relazione alle necessità degli studenti, con particolare attenzione alle diversità individuali. In questo modo, gli insegnanti sono in grado di progettare attività didattiche che siano veramente inclusive, adattando non solo il contenuto ma anche le modalità e gli strumenti utilizzati.

6.3. Il cambiamento di ottica: dall'alunno con disabilità al contesto scolastico

Il passaggio da un'ottica centrata sull'alunno con disabilità a un'ottica centrata sul contesto educativo, dunque, è essenziale per promuovere una didattica inclusiva. Quando l'attenzione si sposta dal singolo al contesto, l'insegnante diventa un osservatore attivo e riflessivo, capace di individuare le risorse e le criticità all'interno dell'ambiente scolastico. In questo modo, il compito dell'insegnante non è più quello di adattare l'alunno alla scuola, ma di adattare la scuola alle esigenze di tutti gli studenti, in modo che ogni alunno possa partecipare pienamente al processo educativo.

Questo cambiamento di prospettiva implica anche una visione più ampia e collaborativa del lavoro educativo. Secondo Ainscow e Haile-Giorgis (2003), una scuola inclusiva non è solo quella che accoglie gli studenti con disabilità, ma quella che risponde alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali. Ciò richiede la collaborazione tra insegnanti, educatori, famiglie e membri della comunità, con l'obiettivo di creare un ambiente che favorisca l'apprendimento e la partecipazione di tutti. Spostare l'attenzione dall'alunno con disabilità al contesto educativo, in una prospettiva dinamica e interattiva, dunque, permette non

solo di superare le barriere fisiche, ma anche quelle pedagogiche, psicologiche e culturali, promuovendo una didattica che rispetta e valorizza la diversità. L'osservazione del contesto diventa, quindi, uno strumento fondamentale per garantire che ogni studente, indipendentemente dalla sua condizione, possa sentirsi parte integrante del gruppo classe e partecipare attivamente al processo di apprendimento.

Ma chiediamoci: quali sono gli obiettivi dell'osservazione inclusiva del contesto scolastico? L'osservazione è una pratica pedagogica che ha l'obiettivo di raccogliere informazioni utili per garantire che ogni alunno, indipendentemente dalle proprie caratteristiche individuali, possa accedere a opportunità di apprendimento significative. In un ambiente scolastico inclusivo, l'osservazione non si limita dunque a monitorare l'interazione tra gli studenti, ma si estende alla comprensione delle barriere strutturali, relazionali e culturali che potrebbero ostacolare l'integrazione e il benessere di alunni con bisogni educativi speciali, disabilità o provenienti da contesti socio-culturali diversi.

L'osservazione inclusiva richiede una visione sistemica dell'ambiente scolastico, in cui ogni variabile (fisica, relazionale, psicologica e sociale) viene considerata come potenzialmente influente sul processo di inclusione. Secondo la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), le scuole devono essere ambienti aperti, accoglienti e in grado di rispondere alle diversità, promuovendo il principio della "partecipazione attiva" per tutti gli studenti. L'osservazione del contesto scolastico in un'ottica inclusiva implica, quindi, l'analisi di come le strutture scolastiche, le modalità didattiche e le relazioni sociali possano essere modificati o adattati per favorire l'integrazione di tutti gli alunni.

Un aspetto fondamentale riguarda la comprensione delle dinamiche sociali all'interno della classe. Gli insegnanti, in particolare, devono essere sensibili alle relazioni tra i compagni di classe, osservando se esistono fenomeni di esclusione o discriminazione, se gli studenti con disabilità o bisogni speciali vengono supportati adeguatamente dai compagni e se sono previste attività cooperative che favoriscano l'inclusione. Inoltre, l'osservazione deve analizzare se le metodologie didattiche adottate sono effettivamente inclusive, ovvero se riescono a coinvolgere tutti gli studenti, rispettando le loro modalità di apprendimento individuali. Ad esempio, l'adozione di strategie didattiche differenziate, l'uso di tecnologie assistive o la progettazione di attività che permettano la partecipazione attiva anche di chi ha difficoltà motorie o cognitive, sono tutti aspetti da monitorare.

6.4. Esempi griglie osservative e contesto: scuola dell'infanzia

Le griglie di osservazione e rilevazione dei comportamenti dell'alunno sono semplici strumenti da compilare sulla base dell'osservazione diretta dell'allievo da parte del tirocinante.

Si possono utilizzare anche come punto di partenza per la costruzione del PEI: in base a quanto osservato si possono stabilire le aree, le modalità e gli strumenti di intervento, nonché il raccordo con il lavoro della classe. Queste schede sono pensate come uno strumento per il Consiglio di Classe.

ALUNNO:

NATO/ A:

RESIDENTE IN:

PROV.

VIA

CITTÀ: ANZIO PROV. (RM)

SCUOLA DELL'INFANZIA:

CLASSE FREQUENTATA:

SEZIONE:

ANNO SCOLASTICO:

DIAGNOSI:

DATA OSSERVAZIONE:

Al momento del distacco

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Si divincola		
Cerca di fuggire		
Reagisce con urla e/o scatti		
Resta apatico		
Entra tranquillo nell'ambiente scolastico e sorride a chi lo ha accompagnato		

Atteggiamenti nei confronti dell'ambiente scuola

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Ha cura del proprio materiale scolastico		
Ha cura del materiale scolastico dei compagni e della scuola		

Comportamento in classe

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
È sempre in movimento		
Agitato		
Sereno		
Tende ad isolarsi		
Cerca di mettersi accanto ad un compagno		
Se ne sta immobile e apatico		
Cerca di scappare		
Cerca di attirare l'attenzione		

In che modo cerca di attirare l'attenzione?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Con atteggiamenti aggressivi		
Con atteggiamenti inadeguati		
Avvicinandosi ai compagni che preferisce e interagisce con loro		
Impregnandosi ad eseguire le consegne, pretendendo la gratificazione dell'insegnante		

Quali attività predilige?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Starsi seduto		
Camminare		
Correre		
Saltare		
Giocare da solo		
Giocare con gli altri		
Ascoltare musica		
Attività manipolative		
Si rifiuta di svolgere le attività proposte		

Dimostra di essere più sensibile

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Al rimprovero		
Ad un atteggiamento permissivo		
Alla gratificazione		
Ad un atteggiamento determinato		

Come reagisce se l'insegnante lo rimprovera?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Piange		
Si ribella con atteggiamenti aggressivi		
Resta indifferente		
Riconosce di aver sbagliato		
Cerca di modificare il suo comportamento		

Come si comporta con i compagni?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
È sempre aggressivo		
È aggressivo solo se viene provocato		
Si isola dagli altri		
Evita qualche compagno		
Dimostra preferenze		
È disponibile con tutti i compagni		

Autonomia personale

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Ha il controllo degli sfinteri		
Sa adoperare correttamente i servizi igienici		
È capace di mangiare da solo senza sporcarsi		
È capace di bere da solo senza sbrodolarsi		
Sa rimettere a posto il suo materiale nel suo zainetto		
È autonomo nell'eseguire le consegne		

Possiede il controllo

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Coordinamento oculo-manuale		
Capacità di prensione		

Schema corporeo

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Conosce le varie parti del corpo		
Discrimina i sessi		

Motricità fine

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Prende oggetti con tutta la mano		
Prende gli oggetti piccoli con indice e pollice		
Manipola in modo intenzionale pasta tipo pongo		
Sa usare le forbici a punte tonde		
Sa impugnare/utilizzare un pastello		
Usa indifferentemente entrambi le mani		

Relazionalità

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Cerca il contatto fisico		
Ha atteggiamenti ripetitivi/ stereotipie		
Mostra buoni rapporti con l'insegnante		
Comprende il significato delle regole e le rispetta		
In nuove interazioni evidenzia timori e incertezze		
È disponibile a nuove consegne (ansia da cambiamento)		

Ama giocare

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Da solo		
Con un solo compagno		
Con un piccolo gruppo di compagni		
Con tutti i compagni		

Nel gioco e nelle attività

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Vuole comandare		
Segue le regole		
È attivo e partecipe		
Preferisce stare in disparte		

Comunica

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Con gesti		
Con parole		

Con frasi		
Comunica con frasi incomprensibili		
Sa far comprendere i suoi bisogni		

Recepisce la comunicazione

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Non recepisce la comunicazione		

L'attenzione

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Si rifiuta di lavorare		
Accetta il contatto visivo		
Si impegna in una attività solo se viene continuamente spronato		
Si impegna in una attività per pochi minuti		
Porta a termine una attività iniziata		
Ha preferenze attentive		
Mostra discrete capacità attentive		

6.5. Esempi griglie osservative e contesto: scuola primaria

Le griglie di osservazione e rilevazione dei comportamenti dell'alunno sono semplici strumenti da compilare sulla base dell'osservazione diretta dell'allievo da parte del tirocinante.

Si possono utilizzare anche come punto di partenza per la costruzione del PEI: in base a quanto osservato si possono stabilire le aree, le modalità e gli strumenti di intervento, nonché il raccordo con il lavoro della classe. Queste schede sono pensate come uno strumento per il Consiglio di Classe.

ALUNNO:
NATO/ A:
RESIDENTE IN
PROV.
VIA
CITTÀ: ANZIO PROV. (RM)
SCUOLA PRIMARIA:
CLASSE FREQUENTATA:
SEZIONE:
ANNO SCOLASTICO:
DIAGNOSI:
DATA OSSERVAZIONE:

Al momento del distacco

	<i>Si</i>	<i>No</i>
Si divincola		
Cerca di fuggire		
Reagisce con urla e/o scatti		
Resta apatico		
Entra tranquillo nell'ambiente scolastico e sorride a chi lo ha accompagnato		

Comportamento in classe

	<i>Si</i>	<i>No</i>
È sempre in movimento		
Agitato		
Sereno		
Tende ad isolarsi		
Cerca di mettersi accanto ad un compagno		
Se ne sta immobile e apatico		
Cerca di scappare		
Cerca di attirare l'attenzione		

In che modo cerca di attirare l'attenzione?

	<i>Si</i>	<i>No</i>
Con atteggiamenti aggressivi		
Con atteggiamenti inadeguati		
Avvicinandosi ai compagni che preferisce e interagisce con loro		

Impregnandosi ad eseguire le consegne, pretendendo la gratificazione dell'insegnante		
--------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Quali attività predilige?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Giocare da solo		
Giocare con gli altri		
Ascoltare musica		
Attività manipolative		
Si rifiuta di svolgere le attività proposte		

Dimostra di essere più sensibile

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Al rimprovero		
Ad un atteggiamento permissivo		
Alla gratificazione		
Ad un atteggiamento determinato		

Come reagisce se l'insegnante lo rimprovera?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Piange		
Si ribella con atteggiamenti aggressivi		
Resta indifferente		
Riconosce di aver sbagliato		
Cerca di modificare il suo comportamento		

Come si comporta con i compagni?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
È sempre aggressivo		
È aggressivo solo se viene provocato		
Si isola dagli altri		
Evita qualche compagno		
Dimostra preferenze		
È disponibile con tutti i compagni		

Autonomia personale

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Ha il controllo degli sfinteri		
Sa adoperare correttamente i servizi igienici		
È capace di mangiare da solo senza sporcarsi		
È capace di bere da solo senza sbradolarsi		
Sa rimettere a posto il suo materiale nel suo zainetto		
È autonomo nell'eseguire le consegne		

Possiede il controllo

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Coordinamento oculo-manuale		
Capacità di prensione		

Schema corporeo

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Conosce le varie parti del corpo		
Discrimina i sessi		

Motricità fine

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Prende oggetti con tutta la mano		
Prende gli oggetti piccoli con indice e pollice		
Manipola in modo intenzionale pasta tipo pongo		
Sa usare le forbici a punte tonde		
Sa impugnare/utilizzare un pastello		
Usa indifferentemente entrambi le mani		

Relazionalità

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Cerca il contatto fisico		
Ha atteggiamenti ripetitivi/ stereotipie		
Mostra buoni rapporti con l'insegnante		
Comprende il significato delle regole e le rispetta		
In nuove interazioni evidenzia timori e incertezze		
È disponibile a nuove consegne (ansia da cambiamento)		

Ama giocare

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Da solo		
Con un solo compagno		
Con un piccolo gruppo di compagni		
Con tutti i compagni		

Nel gioco e nelle attività

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Vuole comandare		
Segue le regole		
È attivo e partecipe		
Preferisce stare in disparte		

Comunica

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Con gesti		
Con parole		
Con frasi		
Comunica con frasi incomprensibili		
Sa far comprendere i suoi bisogni		

Recepisce la comunicazione

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Non recepisce la comunicazione		

L'attenzione

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Si rifiuta di lavorare		
Accetta il contatto visivo		
Si impegna in una attività solo se viene continuamente spronato		
Si impegna in una attività per pochi minuti		
Porta a termine una attività iniziata		
Ha preferenze attentive		
Mostra discrete capacità attentive		

6.6. Esempi griglie osservative e contesto: scuola secondaria di primo e secondo grado

Le griglie di osservazione e rilevazione dei comportamenti dell'alunno sono semplici strumenti da compilare sulla base dell'osservazione diretta dell'allievo da parte del tirocinante. Si possono utilizzare anche come punto di partenza per la costruzione del PEI: in base a quanto osservato si possono stabilire le aree, le modalità e gli strumenti di intervento, nonché il raccordo con il lavoro della classe. Queste schede sono pensate come uno strumento per il Consiglio di Classe.

ALUNNO:

NATO/ A:

RESIDENTE IN

PROV.

VIA

CITTÀ: ANZIO PROV. (RM)

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO:

CLASSE FREQUENTATA:

SEZIONE:

ANNO SCOLASTICO:

DIAGNOSI:

DATA OSSERVAZIONE:

Comportamento in classe

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Agitato		
Sereno		
Tende ad isolarsi		
Cerca di mettersi accanto ad un compagno		
Se ne sta immobile e apatico		
Cerca di scappare		
Cerca di attirare l'attenzione		

In che modo cerca di attirare l'attenzione?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Con atteggiamenti aggressivi		
Con atteggiamenti inadeguati		

Dimostra di essere più sensibile

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Al rimprovero		
Ad un atteggiamento permissivo		
Alla gratificazione		
Ad un atteggiamento determinato		

Come reagisce se l'insegnante lo rimprovera?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Piange		
Si ribella con atteggiamenti aggressivi		
Resta indifferente		
Riconosce di aver sbagliato		
Cerca di modificare il suo comportamento		

Come si comporta con i compagni?

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
È aggressivo		
È aggressivo solo se viene provocato		
Si isola dagli altri		
Evita qualche compagno		
Dimostra preferenze		
È disponibile con tutti i compagni		

Autonomia personale

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Ha il controllo degli sfinteri		
Sa adoperare correttamente i servizi igienici		
È autonomo nell'eseguire le consegne		

Possiede il controllo

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Coordinamento oculo-manuale		
Capacità di prensione		

Schema corporeo

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Conosce le varie parti del corpo		
Discrimina i sessi		

Motricità fine

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Prende oggetti con tutta la mano		
Prende gli oggetti piccoli con indice e pollice		
Manipola in modo intenzionale pasta tipo pongo		
Sa usare penne, matite, ecc.		
Usa indifferentemente entrambi le mani		

Relazionalità

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Cerca il contatto fisico		
Ha atteggiamenti ripetitivi/ stereotipie		
Mostra buoni rapporti con l'insegnante		
Comprende il significato delle regole e le rispetta		
In nuove interazioni evidenzia timori e incertezze		
È disponibile a nuove consegne (ansia da cambiamento)		

Ha rapporti interpersonali

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Con un solo compagno		
Con un piccolo gruppo di compagni		
Con tutti i compagni		

Nelle attività libere

	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Vuole comandare		
È attivo e partecipe		
Preferisce stare in disparte		

<i>Comunica</i>		
	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Con gesti		
Con parole		
Con frasi		
Comunica con frasi incomprensibili		
Sa far comprendere i suoi bisogni		
<i>L'attenzione</i>		
	<i>Sì</i>	<i>No</i>
Si rifiuta di lavorare		
Accetta il contatto visivo		
Si impegna in una attività solo se viene continuamente spronato		
Si impegna in una attività per pochi minuti		
Porta a termine una attività iniziata		
Ha preferenze attentive		
Mostra discrete capacità attentive		

6.7. *Strumenti per l'osservazione sistematica di comportamenti problema*

Gli strumenti presentati sono pensati per:

- Osservare in modo sistematico e descrivere i comportamenti inadeguati dell'allievo (per es. alunno urla, dà calci ai compagni, esce dalla classe sbattendo la porta ... usare il verbo comportamentale come descrittore).
- Registrare su griglia la tipologia e la frequenza dei comportamenti problema nei diversi momenti della giornata (quante volte accade?).
- Registrare su griglia la durata dei comportamenti (per quanto tempo?).
- Effettuare l'analisi funzionale con la rilevazione degli antecedenti del comportamento manifesto e delle conseguenze.

6.8. *Indicatori per l'osservazione*

Comportamenti adeguati: saluta, ringrazia, rivolge lo sguardo a chi gli parla, ascolta l'insegnante nelle conversazione e nelle spiegazioni, ascolta i compagni quando parlano, alza la mano, aspetta il proprio turno, risponde

e/o interviene in modo pertinente, esegue le consegne, chiede aiuto/chiari-menti, collabora con compagni ed adulti...

- *Comportamenti inadeguati:*

Comportamento motorio: corre in aula, si alza e cammina senza motivo, si stende a terra, si sdraia sulla sedia, saltella, scarabocchia il banco, si dondola sulla sedia...

Rumori di disturbo: batte ritmicamente (la penna) sul banco, urla, piange, canta, fischia, fa versi, ride rumorosamente senza motivo, tossisce, trascina la sedia, sposta il banco, getta i libri sul banco, fa cadere appositamente oggetti, batte piedi/mani...

Comportamento di disturbo diretto ad altri: rompe o rovina le cose degli altri, prende le cose senza chiedere, getta per terra i libri o i quaderni del compagno, spinge il compagno con il banco

Comportamento aggressivo di contatto: picchia i compagni, dà pugni/calci/schiaffi/pizzicotti, morde, tira i capelli..., colpisce con oggetti, gioca in modo pericoloso per l'incolumità propria ed altrui...

Verbalizzazione: conversa con i compagni quando non permesso, risponde all'insegnante senza rispettare le regole della conversazione e senza esser interrogato, fa commenti fuori luogo, chiama per nome l'insegnante per attirare l'attenzione, parla da solo a voce alta, dice parolacce...

Attenzione ed ascolto: ignora le richieste dell'insegnante, non ascolta una narrazione, non ascolta e non ricorda le consegne, gioca durante l'attività di ascolto, non rispetta il lavoro del gruppo, non sente il richiamo dell'insegnante...

Risposte di orientamento: gira la testa/il corpo verso un compagno, guarda: fuori dalla finestra/il soffitto/nel vuoto, mostra un oggetto ad un compagno con l'intento di distrarlo, utilizza gesti/posture/mimica facciale per creare disturbo...

Comportamento emotivo: parla da solo, mette in atto comportamenti ripetitivi (es: dondolio, sfarfallio), ha reazioni impulsive, cambia improvvisamente umore, piange spesso, si fa male, presenta tic, si masturba, produce rumori afinalistici, si isola, si oppone...

Altri comportamenti: fa qualcosa di diverso da quanto richiesto, non riordina e non tiene con cura le proprie cose, ha sempre il tavolo in disordine, non manifesta i propri bisogni, ha un rendimento scolastico da sempre insufficiente, sfida e irrita deliberatamente le persone, litiga apertamente con gli adulti, presenta persistenza riluttanza o rifiuto di andare a scuola.

- *Griglia per la rilevazione del comportamento*

Di seguito è riportata la griglia per la rilevazione del comportamento che può essere adattata a seconda della situazione e dei comportamenti da osservare.

Per la modalità di registrazione: segnare con una **I** (o altro segno) ogni qualvolta si manifesta il comportamento (anche più volte nell'arco della giornata).

- *Scheda di Osservazione del Contesto Scolastico Inclusivo*

Questa scheda di osservazione è stata progettata dall'autrice per permettere una valutazione attenta e sistematica dell'inclusività di un contesto scolastico. L'obiettivo è raccogliere dati che aiutino gli insegnanti, gli educatori e i responsabili scolastici a migliorare continuamente la qualità dell'ambiente educativo, affinché tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali, possano sentirsi coinvolti, valorizzati e sostenuti nel loro percorso di apprendimento nei contesti educativi e formativi.

Per la compilazione:

- Adeguatezza all'inclusività (✓ / X): indicare se l'elemento osservato è conforme agli standard di inclusività e accessibilità.
- (✓) Indica che l'elemento è adeguato e favorisce l'inclusività.
- (X) Indica che l'elemento non è adeguato e necessita di modifiche.

- *Griglia di osservazione del comportamento in un periodo di tempo:*

ALUNNA: CLASSE: SEZ:

PERIODO:

<i>Data:</i>	<i>1° settimana</i>	<i>2° settimana</i>	<i>3° settimana</i>	<i>...</i>
<i>Indicatori di osservazione</i>				
COMP. ADEGUATI				
Saluta, ringrazia...	No	No	Sì	
Ascolta l'insegnante	No	No	No	
Ascolta gli altri	No	No	Sì	
Alza la mano	No	No	Sì	

Interviene in modo pertinente				
Esegue le consegne	No	No	No	

COMP. INADEGUATI

Comp. motorio

Corre in classe	No	No	No	
Si alza e cammina	No	Sì	Sì	
Si stende a terra	No	No	No	
Si sdraia sulla sedia	No	No	No	
Saltella	No	Sì	Sì	
Scarabocchia	Sì	Sì	Sì	

Rumori di disturbo

Batte ritmicamente (lapenna) sul banco	No	No	Sì	
Urla	Sì	Sì	No	
Piange	No	No	No	
Canta	No	No	No	
Fischia	Sì	Sì	No	
Fa versi	Sì	Sì	No	
Ride rumorosamente	No	No	No	
Tossisce	No	No	No	
Batte mani o piedi	No	No	No	
Trascina la sedia	No	No	No	
Sposta il banco	No	No	No	
Fa cadere oggetti	Sì	Sì	No	

Disturbo agli altri

Rompe o rovina le cose degli altri	Sì	Sì	Sì	
Prende le cose senza chiedere	No	No	No	
Getta per terra i libri o i quaderni del compagno	Sì	Sì	Sì	
Spinge il compagno con il banco	No	No	No	

Aggressività

Picchia i compagni	No	No	No	
Dà calci	No	No	No	
Dà pugni	No	No	No	
Dà schiaffi	No	No	No	
Dà pizzicotti	No	No	No	
Tira i capelli	No	No	No	
Spinge i compagni	No	No	No	
Tira oggetti agli altri	No	No	No	
Gioca in modo pericoloso	No	No	No	

Verbalizzazione

Conversa con i compagni quando non è permesso	No	No	No	
Parla senza il consenso	No	No	No	
Fa commenti fuori luogo	No	No	No	
Risponde con tono provocatorio o di sfida all'insegnante	Sì	Sì	No	
Chiama l'insegnante per attirare l'attenzione	No	No	No	
Parla da solo ad alta voce	No	No	No	
Dice parolacce	No	No	No	

Ascolto

Ignora le richieste dell'insegnante	Sì	A volte	No	
Non ascolta e non ricorda le consegne	Sì	Sì	Sì	
Non ascolta spiegazioni, letture...	Sì	Sì	Sì	
Non ascolta i compagni, non rispetta il turno	Sì	Sì	No	
Non sente il richiamo dell'insegnante	Sì	Sì	No	
Gioca durante l'attività	Sì	Sì	No	

Risposte di orientamento

Guarda altrove	No	No	No	
Fa di tutto per distrarre i compagni	Sì	No	No	
Fa gesti inappropriati	No	No	No	
Assume posture inappropriate	No	No	No	

Comp. emotivi

Mette in atto comportamenti ripetitivi	No	No	No	
Reazioni impulsive	Sì	Sì	No	
Cambia improvvisamente umore	No	No	No	
Presenta tic	No	No	No	
Si fa male	No	No	No	
Si fa male				

Altri comportamenti

Fa qualcosa di diverso da quanto richiesto	Sì	Sì	No	
Non tiene con cura le proprie cose	Sì	Sì	Sì	
Ha un rendimento scolastico da sempre insufficiente				
Litiga apertamente con gli adulti	No	No	No	
Sfida e irrita deliberatamente le persone	Sì	Sì	Sì	
Presenta persistenza riluttanza o rifiuto di andare a scuola	Sì	Sì	Sì	

Informazioni generali

- Nome dell'insegnante/tirocinante/osservatore:
- Classe:
- Data dell'osservazione:
- Durata dell'osservazione:
- Tipo di contesto (es. aula, cortile, attività specifica, ecc.):

Sezione 1: Analisi dell'ambiente fisico

<i>Indicatore</i>	<i>Osservazioni</i>	<i>Adeguatezza all'inclusività (✓ / X)</i>
Disposizione dei banchi e dell'arredo (spazio flessibile, accessibilità)		
Presenza di risorse didattiche adatte (materiali, tecnologie assistive)		
Accessibilità per studenti con disabilità motorie (rampe, spazi liberi, ecc.)		
Presenza di materiali culturali e linguistici diversificati		
Condizioni di illuminazione, rumore e temperatura (ambiente favorevole alla concentrazione)		

Sezione 2: Relazioni interpersonali e dinamiche sociali

<i>Indicatore</i>	<i>Osservazioni</i>	<i>Adeguatezza all'inclusività (✓ / X)</i>
Adeguatezza all'inclusività		
Comportamento dell'insegnante (accoglienza, disponibilità all'ascolto)		
Interazione tra studenti con bisogni educativi speciali e altri studenti		
Presenza di situazioni di esclusione o discriminazione (esclusione da giochi, attività, ecc.)		
Supporto tra pari (studenti che aiutano altri in difficoltà)		
Emozioni espresse dai bambini (ansia, rilassamento, entusiasmo, ecc.)		

Sezione 3: Modalità didattiche e metodologie

<i>Indicatore</i>	<i>Osservazioni</i>	<i>Adeguatezza all'inclusività (✓ / X)</i>
Differenziazione didattica (adattamento delle attività per studenti con differenti capacità)		
Uso di tecnologie assistive (tablet, software, supporti visivi)		
Modalità di valutazione (adattamenti per studenti con difficoltà)		
Strategie di apprendimento cooperativo (lavoro di gruppo inclusivo)		
Adattamenti di contenuti e materiali (utilizzo di supporti visivi, linguaggio semplice, ecc.)		

Sezione 4: Inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali

<i>Indicatore</i>	<i>Osservazioni</i>	<i>Adeguatezza all'inclusività (✓ / X)</i>
Personalizzazione del percorso educativo per studenti con BES (piani educativi individualizzati, adattamenti)		
Monitoraggio delle difficoltà e dei progressi degli studenti con BES		
Supporto specifico durante le attività (educatori, assistenti, tutor)		
Partecipazione attiva degli studenti con BES nelle attività scolastiche		
Inclusione dei genitori nel percorso educativo (comunicazione scuola-famiglia)		

Sezione 5: Atmosfera emotiva della classe

<i>Indicatore</i>	<i>Osservazioni</i>	<i>Adeguatezza all'inclusività (✓ / X)</i>
Accoglienza e rispetto per la diversità di ciascun studente		
Atteggiamenti di empatia e supporto emotivo da parte degli insegnanti		
Senso di sicurezza e appartenenza percepito dagli studenti		
Capacità di gestire conflitti e difficoltà relazionali in modo costruttivo		
Attività che promuovono l'autoefficacia e la partecipazione attiva degli studenti		

Sezione 6: Inclusività e partecipazione nelle attività extrascolastiche

<i>Indicatore</i>	<i>Osservazioni</i>	<i>Adeguatezza all'inclusività (✓ / X)</i>
Partecipazione di tutti gli studenti alle attività extrascolastiche (gite, sport, ecc.)		
Accessibilità delle attività per gli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali		
Inclusività nelle attività di gruppo (sportive, artistiche, ecc.)		
Comunicazione delle attività extrascolastiche alle famiglie, con particolare attenzione alle necessità degli studenti con BES		
Inclusione dei genitori nel percorso educativo (comunicazione scuola-famiglia)		

Sezione 7: Considerazioni generali e suggerimenti per il miglioramento

Punti di forza osservati:

Aree di miglioramento:

Suggerimenti per promuovere una maggiore inclusività:

Note dell'osservatore:

Bibliografia

- Agrati, L.S. (2021). Gli strumenti per la valutazione scolastica: tipologie e funzioni. *Nuova Secondaria*, 38, 8, pp. 79-96.
- Ainscow, M., Haile-Giorgis, M. (2003). *Theories of Inclusive Education*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Amati, I. (2022a). *La didattica inclusiva. Teorie e pratiche per i disturbi specifici dell'apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Amati, I. (2022b). *Personalizzare l'intervento didattico per gli alunni con DSA*. In Guerini, I. (a cura di), *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze didattiche*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Baldacci, M. (2003). *Individualizzazione*. In Cerini, G., Spinosi, M. (a cura di), *Voci della scuola 2003. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bocci, F. (2019). *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*. In Isidori, M.V. (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Farmer.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Fazzi, L. (2014). *Il tutor nella formazione dei professionisti*. Roma: Carocci.
- Guldborg, K. (2010). Pedagogy and Inclusion: A Critical Perspective on Models of Disability. *Disability & Society*, 25(4), pp. 493-504.
- Jahoda, M. et al. (1951). *Research methods in social relations with especial reference to prejudice*. New York, NY: The Dryden Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (New York): Prentice Hall.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Routledge.
- ONU (2016). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Ginevra.
- Perla, L. (2004). Appunti per una pedagogia del Duemila. *Pedagogia Oggi*, 2.
- Perla, L., Schiavone, N., Vinci, V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 8, pp. 145-162.
- Perla L., Vinci V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIA Rivista*, II, 5.
- Perla L. (2012a). *Scrivere il Tirocinio. Aspetti epistemologici e dispositivi formativi*. In Elia, G., Chionna, A. (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2012b). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (a cura di) (2012c), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2015). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione Lavoro Persona*, vol. V, n. 15, pp. 33-44.
- Sancassani, S., Brambilla, F., Casiraghi, D., Marengi, P. (2019). *Progettare l'innovazione didattica*. Milano: Pearson.
- Sasso, S. (1999). *L'osservazione a scuola*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA-USA): ASCD.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. New York: World Health Organization.
- Zanniello, G. (2005). *Presentazione*. In La Marca, A. (a cura di), *Personalizzazione e Apprendimento*. Roma: Armando.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.

Sezione V

La progettazione educativa e didattica

La quinta sezione è dedicata a fornire al tirocinante indicazioni metodologiche e didattiche sulla messa a punto di una unità di apprendimento.

Percorsi per sviluppare competenze

di *Gabriella Baccelliere e Fara Lacenere*

Il futuro di un fiume è alla sorgente.

Erri De Luca

Il contributo offre spunti di riflessione, approfondimenti, materiali didattici per affrontare la questione dello sviluppo delle competenze.

1. Diventare competenti per Essere. Quali competenze?

Anna Maria Ajello, Presidente dell'INVALSI fino al 2021, sottolineava in una intervista¹ rilasciata a Invalsi Open che, quando si chiamano in causa le competenze, spesso si associa alle stesse l'idea di "insegnare per competenze" e questo rappresenta, in realtà, un equivoco. L'equivoco nasce dal fatto che non è corretto affermare che si insegna per competenze, mentre è corretto affermare che si insegna per aiutare gli studenti a diventare competenti, ossia a Saper Essere.

La scuola non può limitarsi a fornire conoscenze e a sviluppare abilità, ma deve aiutare ogni studente a saperle usare attivamente e in contesti diversi da quelli scolastici.

Ci sono moltissimi modi per insegnare a diventare competenti, ed è compito di ogni insegnante capire qual è quello giusto con riferimento al contesto, al gruppo classe e a speciali bisogni educativi presenti in esso.

1. Piccoli equivoci sulle competenze - Anna Maria Ajello. www.invalsiopen.it/piccoli-equivoci-sulle-competenze/.

La parola “competenza” deriva dal latino “cum-petere”, e sta ad indicare l'azione di “andare insieme, correre insieme verso la stessa meta”, o anche l'azione del gareggiare, o mirare ad un medesimo obiettivo.

“Competente” è anche colui che ha autorità in un certo ambito, è dunque qualcuno considerato adeguato, che ha la capacità o autorità di esercitare un determinato ufficio, di esprimersi su determinate questioni.

Nel corso del tempo sono state numerose le definizioni del termine “competenza” ma, per averne una definizione completa ed esaustiva, è necessario fare riferimento alla “Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio per l'Unione Europea del 18/12/2006”. L'individuazione delle celebri *otto competenze chiave* europee è frutto di un lungo percorso, che è stato solo avviato nel 2006, ma protrattosi sino al 2018.

La prima formulazione, quella del 2006, fornisce la definizione di “competenza”, che viene descritta come

combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto [...]. Le competenze-chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Raccomandazione, 2006).

La competenza, quindi, è vista come la mobilitazione di conoscenze, abilità e attitudini personali che consentono alla persona di risolvere i problemi e portare a termine i compiti in diverse circostanze nelle quali ci si possa trovare.

Nella Raccomandazione (2006) vengono enunciate anche le otto competenze chiave necessarie per lo sviluppo della persona:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare ad imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e intraprendenza;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Il documento sottolinea l'importanza di *tutte* le competenze, in quanto ciascuna contribuisce alla crescita della persona. Nessuna competenza prevale sull'altra. Tutte sono interrelate, collaborano e si integrano reciprocamente.

In proposito, nelle “Finalità Generali” delle Indicazioni Nazionali del 2012, si afferma: “Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'ap-

prendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea”.

Le competenze-chiave, da acquisire nei diversi percorsi di istruzione, sono la base per quello che è stato definito “apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*)”.

Lo sviluppo delle competenze è necessario anche ad assicurare trasversalità e unitarietà dell'azione didattica lungo il percorso formativo degli alunni.

In base a quanto sottolineato dalle Indicazioni Nazionali del 2012, “le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto alle altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà dell'insegnamento”.

Il percorso verso il riconoscimento delle “otto competenze-chiave” ha conosciuto una tappa significativa quando, il 23 aprile 2008, è stato definito l'EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche), nell'ambito del quale è stata data la definizione di “conoscenze”, “abilità” e “competenze”.

Con il termine “conoscenze” ci si riferisce all'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come “teoriche” e/o “pratiche”. Le conoscenze indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento.

Con il termine “abilità” ci si riferisce alle capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come “cognitive” (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e “pratiche” (abilità manuale e uso di metodi, materiali, strumenti).

Con il termine “competenze” ci si riferisce alla comprovata capacità di usare conoscenze, abilità personali, sociali e metodologiche in specifiche situazioni di lavoro o di studio, nonché nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

La *competenza* richiede, dunque, il coinvolgimento di conoscenze, abilità e risorse personali al fine di risolvere problemi, eseguire consegne, fronteggiare diverse situazioni in contesti sociali, di studio, di lavoro. Essa implica anche l'impegno e lo sviluppo di capacità relazionali e metodologiche nel mettere in campo abilità e conoscenze. Ne discende che una didattica per competenze non può ridursi alla semplice trasmissività del sapere, ma deve portare lo studente alla realizzazione del suo saper essere, mediante un uso consapevole del suo sapere e del suo saper fare.

Nell'agosto del 2007 in Italia viene emanato il D.M. n. 139 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzio-

ne” che, all’art. 1, declina saperi e competenze di base per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione relativamente a quattro assi culturali: “dei linguaggi”, “matematico”, “scientifico-tecnologico” e “storico-sociale”.

Nell’ambito dello stesso documento vengono enunciate le competenze che gli studenti devono raggiungere con l’assolvimento dell’obbligo scolastico, che rappresentano la base per la successiva costruzione di percorsi formativi: “Imparare ad imparare”; “Progettare, Comunicare, Collaborare”; “Agire in modo autonomo e responsabile”; “Risolvere problemi”; “Individuare collegamenti e relazioni”; “Acquisire ed interpretare l’informazione”. Esse rappresentano la declinazione italiana delle *competenze-chiave* per l’apprendimento permanente, individuate dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell’Unione Europea (2006).

Successivamente vengono emanati i Regolamenti sul riordino dei diversi Istituti Secondari di Secondo Grado (D.D.P.P.R.R. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010) e le successive Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali e le Indicazioni nazionali per i Licei.

Tutti questi documenti vanno nella stessa direzione: preparare l’ingresso dei giovani nella società e nel mondo del lavoro e avviarli alla vita adulta.

La valenza della certificazione delle competenze come strumento per l’orientamento per la scuola e la vita futura, viene anche sottolineata nelle recenti Linee Guida emanate dal Ministero dell’Istruzione e del merito con il DM n. 328/2022. Tra le altre finalità del documento si evidenzia la necessità di rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione per una scelta consapevole e ponderata della scuola secondaria di secondo grado, tale da valorizzare potenzialità e talenti degli studenti.

2. Unità di apprendimento: un percorso per sviluppare competenze

Le unità di apprendimento (UDA) costituiscono la base fondamentale per esercitare percorsi didattici efficaci che rendano gli studenti costruttori attivi del loro percorso di apprendimento.

L’unità di apprendimento nasce come un percorso interdisciplinare che può essere realizzato in un tempo relativamente ampio e coinvolgere numerosi docenti. Ciò non toglie la possibilità che vengano elaborate unità di apprendimento più semplici, volte a indagare aspetti particolari e specifici del curriculum, e realizzate in un lasso di tempo più breve.

L'UDA si configura come una pista di lavoro attraverso la quale gli studenti sono chiamati a esercitare le loro competenze. La realizzazione di un compito prodotto, che è il pretesto e non il fine dell'unità di apprendimento, porta l'alunno a costruire la competenza attraverso una successione di fasi che comportano l'acquisizione di conoscenze e abilità non finalizzate a se stesse, ma al sapere agito.

I percorsi attivati mettono l'alunno "in situazione". Questo consente sia allo studente di agire e dare significato al proprio apprendimento, sia all'insegnante di osservare non solo quello che l'alunno sa o non sa fare, ma anche i processi che mette in atto.

A tal fine, un aspetto importante che non va trascurato durante la realizzazione dell'unità di apprendimento, è quello della *metacognizione*, fondamentale per lo sviluppo delle competenze. È importante che gli alunni effettuino la ricostruzione e la rielaborazione dei procedimenti che hanno attuato per la realizzazione delle diverse fasi del percorso. In tal modo l'esperienza si tradurrà in rappresentazione, poiché la sola esperienza non genera automaticamente apprendimento, ma necessita di una riflessione sistematica e controllata.

3. Progettare percorsi per sviluppare competenze: un'azione con multiple prospettive

Dario Ianes (2021) sottolinea la necessità di progettare, soprattutto quando l'azione risponde a Bisogni Educativi Speciali, con uno "strabismo a tre occhi" capace di personalizzare ogni attività svolta nel contesto-classe, guardando al futuro. Nella fase di progettazione occorre, cioè, innanzitutto tener conto dei bisogni fondamentali di sviluppo dell'alunno in relazione all'interazione sociale, alla comunicazione e al linguaggio, all'autonomia personale e sociale e alle abilità cognitive. Quindi, è necessario considerare quanto è necessario per sviluppare le competenze di Vita in relazione all'autonomia e alla partecipazione sociale, alla formazione pre-lavorativa, alla propria identità e alle motivazioni personali. Infine, bisogna considerare la programmazione curricolare della classe, che lo studente con Bisogni Educativi Speciali frequenta assieme ai suoi compagni.

Per attivare al meglio questo processo di apprendimento, tagliato su misura in relazione al contesto e ai bisogni formativi dello studente, occorre concretizzare una *didattica inclusiva*, rispondente ai bisogni emersi e che prevede i rispettivi adattamenti.

4. Adattare per consentire la partecipazione di tutti e di ciascuno

Secondo il vocabolario online Treccani la parola *adattare* significa “rendere adatto a uno scopo determinato, applicare convenientemente a persona o cosa” ed ha, come sinonimi, “accomodare, adeguare, aggiustare, arrangiare, assestare, conformare, ristrutturare, sistemare, trasformare”.

L'adattamento, nel contesto dell'insegnamento rispondente a bisogni educativi speciali, implica quindi il conformarsi ad ogni esigenza educativa e didattica.

L'adattamento è una strategia che riguarda tutti gli alunni della classe, e non solamente gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, e si concretizza in tutte quelle misure didattiche realmente inclusive, volte cioè al miglioramento delle condizioni di apprendimento per tutti gli alunni.

Nelle Linee guida del D.Lgs. n. 66/2017, il legislatore ci parla di proposte didattiche “ridondanti e plurime”, basate cioè “su molteplici forme di fruizione-somministrazione-valutazione, considerando canali comunicativi diversi, lasciando aperta la possibilità di scegliere la modalità più efficace per ogni studente/studentessa e valorizzando varie possibilità di esprimere gli output dell'apprendimento”. In questo modo, assai più facilmente si consente la piena partecipazione di tutti e di ciascun alunno, perché più facilmente si sollecitano e si raggiungono i differenti stili cognitivi presenti in classe. In un contesto educativo così strutturato, e quindi aderente ai principi ben noti dell'Universal Design for Learning, sarà più semplice progettare e attivare i necessari interventi di personalizzazione, ma soprattutto sarà più naturale condividere le attività progettate per la classe con ogni alunno con bisogni educativi speciali.

Per gli alunni con disabilità la condivisione delle attività che comunemente si svolgono in classe è uno dei fattori determinanti per l'inclusione nel percorso comune della classe. Resta fondamentale, quando i bisogni formativi dello studente richiedono una forte personalizzazione, trovare uno o più punti di contatto tra le attività programmate per tutti e le esigenze e le abilità dello studente. A volte non sembra facile, sia nei casi di disabilità gravi, sia quando gli argomenti disciplinari diventano molto complessi, ma sempre si può e si devono individuare i punti di contatto, attivando strategie e metodologie plurime. Ogni caso, ogni contesto-classe e contesto-scuola, presenta caratteristiche particolari che richiedono attenzione e strutturazione “su misura” dei percorsi e degli adattamenti. Come sostiene Andrea Canevaro (2021), il docente di sostegno deve essere “artigiano” e realizzare prodotti sartoriali “su misura”. E deve anche ricordare

che realizzare gli adattamenti che rendono possibile il percorso formativo dell'alunno con BES insieme a quello dei suoi compagni, non è mai soltanto compito individuale dell'insegnante di Sostegno, ma deve essere compito condiviso con tutti gli insegnanti della classe.

5. Quale e quanto adattamento è possibile?

L'adattamento delle attività si rende necessario in relazione al contesto e alle caratteristiche proprie del soggetto che apprende, e può riguardare il contesto di azione, gli attori del processo di insegnamento-apprendimento, nonché i materiali utilizzati in tutti i momenti in cui si interagisce con lo studente al fine di rendere possibile l'apprendimento. L'adattamento ha luogo quando si progetta, quando si preparano i materiali o le prove di verifica, quando si condivide la lezione, quando si valuta. Secondo Cramerotti e Ianes (2019) è possibile individuare i seguenti livelli di adattamento:

- **Sostituzione:** non si semplifica, ma si adatta in modo da rendere più accessibile il percorso. Per esempio, il superamento di difficoltà specifiche legate a deficit sensoriali si può realizzare curando l'accessibilità dei materiali.
- **Facilitazione:** non si semplificano i contenuti, ma si propongono materiali e strumenti aggiuntivi, come mappe, aiuti visivi o altri strumenti compensativi, che aiutano nello svolgimento di attività. Si può anche adattare il contesto, per esempio con una didattica collaborativa e flessibile oppure allungando il tempo di lavoro.
- **Semplificazione:** abilità e contenuti si adattano ai bisogni formativi dello studente. Pertanto i materiali proposti, le attività da svolgere e le prove di verifica saranno facilitate per consentire l'attivazione del percorso di apprendimento.
- **Nuclei fondanti della disciplina:** occorre individuare quelli che sono i nuclei essenziali per ogni disciplina, e che risultano raggiungibili e significativi per l'allievo. Il percorso formativo si realizza, in questi casi, anche attraverso il potenziamento dell'autonomia sociale e pratica dell'alunno in funzione alle esigenze di una vita adulta basata sul principio della autodeterminazione e dell'autorappresentanza.
- **Partecipazione alla cultura del compito:** si realizza in quei rarissimi casi in cui non è possibile attivare un'attività didattica relativa ai nuclei fondanti della disciplina. Si predisporranno specifiche azioni volte a costruire momenti di socializzazione e partecipazione basati sulla condivisione di emozioni, affetti e momenti della quotidianità didattica.

Il passaggio da un livello all'altro richiede un maggiore supporto e deve essere effettuato con la massima attenzione, quando si è certi che il

livello precedente non consente l'attivazione del processo di apprendimento progettato per lo studente con disabilità che apprende con i compagni.

6. Creare il punto di contatto

L'attività di sostegno si realizza nel contesto classe, dove le azioni dei docenti curricolari e di sostegno si intrecciano, interagendo, per dar vita ad una didattica che coinvolge tutti gli studenti ed ognuno.

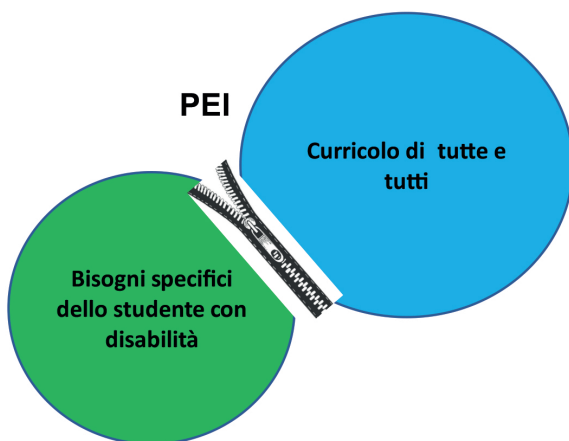
Fondamentale appare, dunque, l'attività di progettazione, che deve essere realizzata a più mani da tutti i docenti del consiglio di classe con il docente di sostegno.

Il percorso curricolare progettato per la classe deve essere condiviso dai docenti curricolari con il docente di Sostegno, che dovrà conoscerlo a fondo, al fine di individuare più facilmente il punto di contatto tra la programmazione del PEI e quella della classe.

In questo modo il docente specializzato potrà guidare meglio gli studenti nell'individuazione delle misure di adattamento più giuste tra quanto progettato per la classe e i bisogni educativi dello studente con disabilità. Si garantisce, così, la concretizzazione del percorso di apprendimento previsto nel PEI, in azioni tangenti o coincidenti alle attività curricolari.

Con Ianes (2021), affermiamo che soltanto in questo modo si costruisce il punto di contatto che consente allo studente con disabilità la piena partecipazione al curricolo previsto per i suoi compagni. Il PEI, allora, con le azioni progettuali che lo rendono concreto, diventa la cerniera che rende possibile la piena partecipazione (Fig. 1).

Fig. 1 - La cerniera che rende possibile la piena partecipazione



7. Cosa fare durante il tirocinio diretto e indiretto del TFA?

Tra le attività da svolgere durante il tirocinio diretto e indiretto del TFA, importanza fondamentale assume la progettazione e la realizzazione di un'attività prevista nel PEI, un'UDA o una parte di essa, fortemente ancorata alle attività della classe, in grado di tener conto delle particolari modalità di funzionamento apprenditivo e sociale dell'alunno con disabilità e che, possibilmente, utilizzi gli strumenti tecnologici utili ad agevolare il percorso formativo avviato.

Si tratta di progettare un'attività che consentirà allo studente di lavorare nel e con il gruppo classe per raggiungere competenze "insieme".

Per questo è necessaria una conoscenza completa e approfondita dello studente, conseguenza di un giusto e opportuno periodo di osservazione, che consenta di definire le potenzialità da sollecitare attraverso la realizzazione di attività con i compagni.

Di seguito una ipotesi di format progettuale, già utilizzato dalle tutor di tirocinio indiretto Baccelliere e Lacenere, presso UNIBA nel VII ciclo TFA sostegno, con alcuni spunti ed esempi per la strutturazione dello stesso.

FORMAT PROGETTAZIONE DELL'ATTIVITÀ (TFA sostegno)

Prof.sse Baccelliere e Lacenere

Classe/sezione

Denominazione dell'attività

Discipline coinvolte/Campi di esperienza

Competenze

Abilità

Conoscenze

Obiettivi educativi

Strategie/approcci metodologici-didattici utilizzati

Strumenti

Materiali

Risorse

Fasi di svolgimento dell'attività (Input/Elaborazione/Output)

Elementi di valutazione e verifica degli apprendimenti

La denominazione dell'attività può coincidere con quella dell'UDA o, se si tratta della concretizzazione di una sola parte della stessa, può sottolinearne alcuni aspetti progettuali.

Occorre poi segnalare quale o quali discipline o campi di esperienza saranno coinvolti, anche al fine di individuare più facilmente competenze, abilità e conoscenze.

Un esempio di quanto detto, tratto da un lavoro dei corsisti del VII ciclo TFA UNIBA, è il seguente: "Ti racconto... l'adolescenza"². Questo è il titolo assegnato all'attività progettata e realizzata e vuole proprio evidenziare l'azione attivata anche in relazione alla dimensione della socializzazione, della interazione e della relazione. Le discipline curriculari coinvolte sono state Psicologia, Sociologia e Matematica.

I passi da seguire diventano, poi i seguenti:

- individuare la competenza chiave europea che l'alunno deve conseguire che resta quella prevista per la classe. È possibile individuare più competenze;
- articolare la competenza chiave europea in competenze specifiche. Le competenze specifiche sono ricavabili dai Traguardi/Risultati di apprendimento previsti dal curriculum nazionale dello specifico ordine di scuola al quale l'alunno appartiene;
- declinare ogni competenza specifica in abilità e conoscenze.

È fondamentale che il docente di sostegno, con i docenti del consiglio di classe, individui le abilità e le conoscenze per gli alunni disabili. Il riconoscimento dei bisogni formativi dello studente con disabilità orienta significativamente l'azione dei docenti e garantisce il corretto adattamento e la giusta personalizzazione delle attività.

La personalizzazione si gioca, quindi, sulla scelta delle abilità, delle conoscenze e dell'ambiente di apprendimento che possono consentire allo studente con disabilità di raggiungere il proprio successo formativo.

2. Tratto dalla Relazione finale di Tirocinio TFA Sostegno della corsista Olga Mauriello. VII ciclo, UNIBA.

Sezione eterogenea Scuola Infanzia Alunno di 4 anni (<i>Ritardo mentale medio</i>)	
Per la classe	Per l'alunna
Campo di esperienza: I discorsi e le parole	
Competenza chiave europea: Alfabetica-funzionale	
Competenza specifica: Padroneggiare gli strumenti espressivi e lessicali indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari campi d'esperienza	
Abilità: Descrivere e raccontare eventi personali, storie, racconti e situazioni	Abilità: Raccontare semplici azioni del quotidiano
Conoscenze (contenuti): Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali. Principali connettivi logici	Conoscenze (contenuti): Lessico essenziale relativo alle azioni del quotidiano

Esempi:

Classe seconda Scuola primaria Alunno di 7 anni (<i>Sindrome di Arnold-Chiari. Ritardo cognitivo medio</i>)	
Per la classe	Per l'alunna
Disciplina coinvolta: Storia	
Competenza chiave europea: Consapevolezza ed espressione culturale-Identità storica	
Competenza specifica: Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia della propria comunità, del Paese, delle civiltà	
Abilità: Ordinare sulla linea del tempo le civiltà e i momenti di sviluppo storico considerati	Abilità: Collocare sulla linea del tempo successioni di eventi accaduti nell'arco di una giornata
Conoscenze (contenuti): civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India; Cina)	Conoscenze (contenuti): I momenti della giornata (mattina-pomeriggio-sera)

Classe prima Scuola secondaria di primo grado Alunno di 11 anni (<i>Disturbo dello spettro autistico</i>)	
Per la classe	Per l'alunna
Disciplina coinvolta: Italiano	
Competenza chiave europea: Alfabetica funzionale	
Competenza specifica: Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	
Abilità: Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario	Abilità: Scrivere un testo descrittivo rispettando uno schema-guida
Conoscenze (contenuti): Il testo descrittivo	Conoscenze (contenuti): Il testo descrittivo. Lo schema-guida

Classe seconda **Scuola secondaria di secondo grado**

Istituto Professionale con indirizzo Moda

Alunna di 15 anni con programmazione differenziata (tipologia C) (*Sindrome di Down in soggetto con insufficienza mentale di grado medio-grave*)

Per la classe

Per l'alunna

Discipline coinvolte: Matematica, Tecnologia disegno e progettazione, Laboratori tecnologici ed esercitazioni tessili abbigliamento

Competenza chiave europea: Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

Competenza specifica curricolare per geometria (primo biennio): Confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni

Abilità: Saper individuare e descrivere enti geometrici, proprietà delle figure, luoghi geometrici.

Disegnare figure ed eseguire costruzioni geometriche elementari con riga e compasso o strumenti informatici; utilizzare misure di grandezze geometriche

Abilità: Saper individuare e discriminare tra le principali figure geometriche (quadrato, triangolo, rettangolo); usare strumenti informali di misure; saper utilizzare uno schema procedurale (con guida)

Conoscenze (contenuti): Fondamenti della geometria euclidea nel piano: termini primitivi, assiomi, teoremi, triangoli, poligoni, circonferenza, angoli

Conoscenze (contenuti): poligoni, misura, strumenti di misura formali e informali, congruenza, operazioni matematiche semplici (somma, differenza)

Quanto agli obiettivi educativi, si tratta di indicare quali di quelli esplicitati nella sezione 5 del PEI vanno sollecitati con l'attività in atto. È opportuno ricordare, infatti, che le azioni legate alle discipline curriculari individuate servono a raggiungere specifici obiettivi disciplinari, e consentono al contempo di raggiungere gli obiettivi educativi relativi alle quattro dimensioni del PEI.

Una attività di scienze condotta in laboratorio nel piccolo gruppo, per esempio, consentirà sia di raggiungere obiettivi propri della disciplina, quali “apprendere cosa è un sale e imparare a dissociarlo”, sia obiettivi educativi come “aumentare l'autonomia personale” oppure “migliorare la relazione con i compagni”.

Le strategie e gli approcci metodologici-didattici utilizzati andranno semplicemente indicati e, dove necessario, andrà motivata la scelta. Nel caso di uno studente particolarmente ansioso e con importanti difficoltà relazionali, per esempio, si potrà scegliere un approccio peer-to-peer, individuando il compagno con cui ha già costruito significative relazioni positive. Questo consentirà una maggiore apertura dello studente verso i feedback del tutor.

Gli strumenti, i materiali e le risorse saranno quelli previsti dall'attività come, per esempio, software specifici di videoscrittura, video oppure strumentazioni di laboratorio.

Le fasi di svolgimento dell'attività (Input/Elaborazione/Output) vanno narrate esplicitando, al contempo, la sequenza delle azioni progettate e gli attori di ogni fase. Per esempio, si parte con il recupero delle conoscenze pregresse (20 minuti), per continuare con la presentazione dell'attività (15 minuti), e così via. Saranno esplicitate le modalità di adattamento previste per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali.

Di seguito un esempio relativo alle prime fasi:

<i>Fase</i>	<i>Tempo</i>	<i>Azioni</i>
Recupero delle conoscenze pregresse	20 minuti	Il docente curricolare e quello di sostegno avviano un brainstorming per sollecitare una conversazione sull'attività e sulle conoscenze presenti in classe e relative all'argomento. Lo studente con Bes è sollecitato anche con immagini.
Presentazione dell'attività	15 minuti	Il docente curricolare e quello di sostegno presentano l'attività utilizzando una presentazione sulla smart board. La presentazione è arricchita con immagini che agevolano l'attenzione e la comprensione dello studente con Bes.
Formazione dei gruppi	20 minuti	Il docente curricolare e quello di sostegno formano i gruppi per l'attività e pianificano la divisione dei ruoli all'interno di ciascun gruppo. Lo studente con Bes è inserito nel gruppo in cui è presente il compagno con cui più facilmente collabora. Il docente di sostegno prepara un vademecum con immagini per spiegare la sequenza delle azioni che lo studente con Bes deve svolgere.
Condivisione dei materiali	15 minuti	Il docente curricolare e quello di sostegno presentano e condividono i materiali. Il docente di sostegno adatta i materiali alle caratteristiche dello studente con Bes e integra i materiali con alcuni video semplificati e con mappe concettuali.
...

Si potranno declinare, infine, quali sono gli elementi di valutazione considerati e le modalità di verifica degli apprendimenti utilizzate. Si potrà cioè riportare se, per esempio, si è fatto ricorso ad una verifica in itinere con osservazione da parte del docente nel rispetto delle consegne e dei tempi previsti, oppure della capacità di ascolto e di collaborazione. Per lo studente con disabilità si terrà conto di quanto previsto nel PEI. Per esempio, per un alunno non verbale che utilizza la CAA, la valutazione avviene verificando l'utilizzo dei simboli da parte dello studente per rispondere a specifiche sollecitazioni poste dal docente.

Bibliografia

- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella scuola: Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, pp. 85-99.
- Canevaro, A., Chieregatti, A. (2000). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2021). *Lettera al docente inclusivo e alle altre figure professionali della scuola*. In Canevaro, A., Ianes, D. (a cura di), *Un'altra didattica è possibile*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ianes, D. (a cura di) (2021). *Un'altra didattica è possibile*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze*. Milano: Pearson.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Gallelli, R. (2007). *La scuola tra individualizzazione e collaborazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Giarolo, A. (2021). *Sostegno in pratica. Casi, strategie e strumenti normativi per una didattica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2019). *Didattica e Inclusione in classe*, in *Insegnare Domani Sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Augello, G. (2019). *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte ogni giorno per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- InvalsiOpen (2019). *Piccoli equivoci sulle competenze: Intervista alla Professoressa Anna Maria Ajello*. Disponibile in www.invalsiopen.it/piccoli-equivoci-sulle-competenze/. URL consultato il 26/12/2024.
- Mitchell, D., Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara: Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.
- Ricerca e sviluppo Erickson (2019). *Insegnare domani sostegno*. Trento: Erickson.
- Sapucci, G. (2007). Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 6(5), pp. 434-437.
- Savia, G. (a cura di). (2016). *Universal Design for Learning: La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22/05/2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*

Sezione VI

La relazione tra i docenti

La sesta sezione è volta a sollecitare la riflessione sulle relazioni tra i docenti, con particolare riferimento alla collaborazione tra docenti curricolari e docenti specializzati.

Narrazione di una esperienza: dall'analisi delle competenze al progetto di vita nella scuola secondaria di secondo grado

di *Marinella Spadavecchia*

1. Una progettualità per studenti con un severo grado compromissione delle capacità intellettive e/o con de- ficit fisici significativi

Mi piacciono le parole “Progetto-di-Vita”!

Queste parole le ho sentite pronunciare, per la prima volta, in un convegno di presentazione del libro di Dario Ianes, Fabio Celi e Sofia Cramerotti (2023) dal titolo: “Il Piano educativo individualizzato: Progetto di vita”.

Dario Ianes ricordava che

un buon Piano Educativo Individualizzato deve sfociare in un “Progetto di Vita”, ossia deve permettere di pensare l'allievo non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti diversi dalla scuola (e non per questo ristretti alla sola famiglia). Soprattutto deve permettere un pensiero sull'allievo come persona che può crescere, che può, nella sua disabilità, diventare adulto... (Ianes *et al.*, 2003).

Queste parole mi piacciono perché segnano il mio attuale punto di arrivo e precisamente indicano gli interrogativi che mi pongo quando accolgo un alunno con disabilità in ingresso alla scuola secondaria di secondo grado: Cosa farà dopo? Come posso aiutarlo a diventare adulto?

Accogliere, mediare, osservare e connettere sono alcune delle azioni che metto in campo per predisporre un Progetto Educativo in cui non ha

senso parlare di “percorso differenziato” o “percorso equipollente/paritario”, ma in cui hanno senso le competenze che l'alunno dovrà acquisire per inserirsi nel mondo del lavoro, per raggiungere le proprie autonomie personali o per raggiungere un benessere completo, insomma, per poter vivere appieno la sua vita da adulto.

La scuola secondaria di secondo grado, essendo l'ultimo segmento del percorso di Istruzione è, a mio avviso, l'ordinamento più delicato e significativo per i nostri alunni speciali: ha la responsabilità di costruire una rete che dovrà sopperire al vuoto che si verrà a creare “dopo di noi”, cioè senza quello spazio strutturato che la Scuola garantisce.

Per costruire le autonomie, le abilità e le competenze dei nostri alunni, è necessario, così, proiettarsi al di là della Scuola. In tal modo, si offrirà una gamma più ampia di reali occasioni formative che si raggiungono solo con una concreta integrazione dei diversi sistemi: l'alunno, il personale scolastico, la famiglia, le ASL, gli enti locali, le associazioni, ecc.

Occorre, cioè, costruire quelle alleanze tra contesti e soggetti che fanno parte, in maniera diversa, della vita dell'allievo con disabilità e porre, come questione prioritaria, l'idea del progetto di vita del singolo alunno.

Ed è qui che sorgono i veri dilemmi per il lavoro dei docenti del consiglio di classe e del docente di Sostegno: come costruire un percorso personalizzato, che lo prepari al lavoro o al raggiungimento delle autonomie e dell'autodeterminazione futura, senza separarlo dal resto della classe, per non perdere la prospettiva inclusiva?

Come si può rimodulare il curriculum personalizzato in modo che sviluppi le competenze utili (evitando un'imitazione alleggerita o ridotta del curriculum degli altri) e che sia promotore di esperienze nonché di formazione alla vita e/o al lavoro?

A questi interrogativi le risposte potrebbero apparire impopolari agli occhi di molti esperti di integrazione.

I consigli di classe, nel rispetto del principio di inclusione, tendono a proporre, per i ragazzi con disabilità, attività simili al curriculum dei loro compagni, che però non portano a nessun giovamento nella costruzione di quello che dovrebbe essere il portfolio di competenze da acquisire per il raggiungimento dell'adulthood del nostro alunno speciale.

La mia esperienza trentennale nell'ambito dell'inclusione, in qualità di docente di sostegno, mi ha insegnato che il curriculum degli alunni con disabilità che frequentano la scuola secondaria di secondo grado deve essere altamente personalizzato e basato principalmente sull'esperienza di stage, svolto in collaborazione con le associazioni/cooperative che si occupano di inserimento lavorativo, e sulla formulazione di un apprendistato formativo scolastico personalizzato.

Questo implica che, proprio nel rispetto del principio di personalizzazione, per gli alunni con un grave grado di compromissione delle capacità cognitive e fisiche è necessario formulare un apprendistato formativo scolastico “su misura” e separato dalle attività di alternanza scuola-lavoro progettate per il resto della classe.

In questi casi la scuola avrà il dovere di creare e progettare altre attività didattiche e/o laboratori altamente inclusivi e socializzanti al fine di consolidare le aree sociali e relazionali.

L'esperienza che segue è un esempio di buona pratica che abbiamo sperimentato in un Istituto della provincia di Bari e che ci ha permesso di individuare la strada giusta per un inserimento lavorativo su misura per ciascun alunno coinvolto nel progetto.

Questo progetto è solo un breve capitolo di un “libro” che alcuni docenti di sostegno (e non) della scuola secondaria di II grado stanno scrivendo dal lontano 1989, cioè dopo la sentenza del Consiglio di Stato n. 215/1987, con la quale si affermava che la frequenza alle scuole superiori per gli studenti con disabilità deve essere non semplicemente facilitata, ma “assicurata” a tutti¹.

Si tratta di un libro che racconta storie di battaglie, di sperimentazioni e percorsi di ricerca-azione che, avallate da un quadro normativo ricco ma complesso, hanno dato vita a numerose e significative esperienze educative a cui io stessa ho partecipato.

2. “PRO-getto PER ME”

Grazie all'incontro di un buon *team* di docenti di sostegno e curricolari, educatori, dirigente scolastica e personale di segreteria, presso il Liceo Tommaso Fiore di Terlizzi, in provincia di Bari, negli anni 2008-2013, abbiamo avviato itinerari di ricerca e di sperimentazione didattica, nonché un percorso di riflessione sulle suddette aree.

Nell'anno 2012, il progetto dal titolo “PRO-getto PER ME”, finanziato dal MIUR – USR Puglia – Direzione Generale (DDG prot. n. 9190 del 09/11/2011 – fondi ex Legge n. 440/1997), era finalizzato ad attivare buone pratiche in relazione al progetto di vita dell'alunno con disabilità, anche mediante l'alternanza scuola-lavoro e un opportuno orientamento scolastico.

1. Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987. www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215. URL consultato il 25/12/2024.

L'azione di sperimentazione didattica per l'integrazione scolastica ha coinvolto nella rete tre partner oltre alla scuola capofila dell'Istituto Magistrale Tommaso Fiore di Terlizzi: le società cooperative sociali ONLUS Sfrang e Zip.H e l'associazione Più Valore, tutte con sedi a Bitonto.

Le scelte che ci hanno indotto a fare rete con le su menzionate cooperative e associazioni sono state le seguenti.

La "Sfrang", cooperativa sociale di tipo B, opera in collaborazione con enti pubblici e privati allo scopo di promuovere integrazione umana e lavorativa al fine di potenziare in ognuno valori quali solidarietà, democraticità, rispetto e responsabilità. La sua ottica è mantenere, sviluppare e potenziare le capacità dei cittadini più vulnerabili, individuando e programmando percorsi idonei alla crescita sociale e lavorativa.

All'interno dei suoi servizi gestisce anche:

- CEL (Centro Sperimentale di Educazione al Lavoro) che ha come scopo principale quello di attivare "laboratori" che educino al lavoro le persone che a causa del loro deficit trovano difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro.
- Servizio di Inserimento Lavorativo (sia nel contesto protetto della cooperativa che all'esterno, in servizi gestiti dalla cooperativa o presso aziende profit) che ha come obiettivo primario quello di accompagnare il soggetto nel percorso di inserimento attraverso una valutazione iniziale delle competenze dello stesso, l'analisi della compatibilità dell'azienda con le caratteristiche della persona e un'attività di monitoraggio continuo. I servizi lavorativi sono: assemblaggio industriale/artigianale, servizio di pulizie, gestione, cura e custodia di spazi verdi, digitalizzazione testi e artigianato.

La "ZIP.H", cooperativa sociale di tipo A, persegue la finalità di mantenere e potenziare le abilità mentali, fisiche e psico-fisiche di persone con disabilità intellettiva, attraverso la realizzazione di interventi psico-socio-educativi individualizzati. All'interno dei suoi servizi gestisce:

- attività diurne semi-residenziali di tipo psico-socio-educativo e socio-assistenziale;
- attività socio-educative e socio-assistenziali domiciliari;
- attività e progetti di mediazione, orientamento al lavoro, tutoraggio, bilancio competenze, tirocini formativi e alternanza scuola-lavoro;
- attività e progetti di consulenza, formazione e prestito ausili tecnologici ed informatici (disabili);
- centro diurno socio-riabilitativo con persone con disabilità;
- centro S.O.S. Dislessia.

L'Associazione "Più Valore" persegue la finalità di promuovere una maggiore sensibilità e cultura dei diritti civili, sociali, del cittadino, atti-

vando servizi di assistenza giuridico-legale per i cittadini svantaggiati. Si occupa della tutela dei diritti delle persone con disabilità in tutti gli aspetti della loro vita sociale, dall'infanzia all'età adulta. In particolare, ha realizzato un vademecum sulla raccolta di normative sull'integrazione scolastica.

Nello specifico, ha attivato e gestisce, in collaborazione con la cooperativa ZIP.H.:

- Il Centro di Orientamento e Risorse Educative e Didattiche (CORED) che si propone di favorire i processi di integrazione, di apprendimento e di autonomia delle persone con disabilità, disagio e/o svantaggio, e di integrarsi nella rete dei servizi disponibili per la presa in carico globale delle persone con disabilità. Il CORED, inoltre, ha tra le sue finalità la progettazione, l'attivazione e la gestione di corsi di formazione/aggiornamento per docenti, operatori scolastici e operatori socio-sanitari su tematiche relative alla diversità, all'integrazione scolastica e al processo di inserimento sociale e lavorativo delle persone con disabilità e/o con svantaggio psicofisico, con particolare riferimento allo sviluppo, alla diffusione e all'utilizzo delle nuove tecnologie, quale importante strumento di innovazione in grado di migliorare i processi di apprendimento e di integrazione/interazione; la progettazione e gestione di attività di formazione e/o aggiornamento, rivolte alle persone con abilità diverse e alle loro famiglie.
- Il Centro Ausili Tecnologici per la Diversabilità (CAT) è specializzato nella valutazione e restituzione di un ausilio più idoneo e pertinente per la persona con deficit e disabilità, in relazione alle sue abilità, esigenze e potenzialità.

Obiettivi e Fasi del progetto

Obiettivi del progetto

- Osservare e verificare capacità, abilità, caratteristiche funzionali e potenzialità del soggetto in ambito lavorativo attraverso l'affiancamento, l'osservazione diretta e il monitoraggio.
- Individuare e usare ausili tecnologicamente avanzati per il miglioramento della qualità della vita degli alunni diversamente abili.
- Formare e addestrare l'alunno con disabilità al corretto utilizzo dell'ausilio stesso.
- Formare insegnanti e genitori degli alunni con disabilità in riferimento agli ausili tecnologici individuati.
- Facilitare la conoscenza e l'acquisizione delle competenze per la corretta esecuzione delle mansioni lavorative, accrescere e approfondire

gli aspetti inerenti l'assunzione del ruolo lavorativo (tirocinio in situazione e formazione di gruppo).

- Acquisire competenze necessarie a vivere in contesti relazionali diversi da quelli scolastici e familiari.
- Sviluppare il senso di autoefficacia e autostima.
- Acquisire e/o potenziare autonomie personali e sociali.
- Imparare a lavorare.

Bisogni a cui risponde il progetto. Analisi del contesto

Nell'anno scolastico 2011/2012 frequentano la nostra scuola 15 alunni con disabilità di tipo psico-fisico e sensoriale sia visivo che uditivo seguiti da 14 docenti specializzati e da 10 educatori professionali provinciali.

A partire dalla presenza così numerosa di alunni con bisogni speciali e dall'assenza sul territorio di associazioni e/o cooperative che si occupino esplicitamente di inserimento lavorativo di soggetti con disabilità, il nostro Liceo ha intrapreso da diversi anni iniziative di accompagnamento degli alunni alla vita adulta mediante esperienze di alternanza scuola-lavoro e stage, volte a far acquisire conoscenze e competenze che permettano loro di partecipare effettivamente a una società "libera".

Queste esperienze hanno consolidato le abilità afferenti alle aree affettivo-relazionale, motorio-prassica e cognitiva, nonché le autonomie personali, privilegiando la formazione civile e sociale piuttosto che la dimensione più propriamente lavorativa.

Per superare questa criticità e per conoscere meglio la nostra realtà ed evidenziarne le problematiche, abbiamo messo a punto e somministrato un questionario di auto-analisi per la rilevazione della qualità dell'integrazione scolastica a genitori, alunni e docenti della nostra scuola.

Dall'analisi dei dati è emerso che la qualità dell'integrazione scolastica (clima, relazioni, metodologie, didattica, progettazione) è soddisfacente, mentre sono carenti le conoscenze e l'uso di strumenti e ausili tecnologicamente avanzati e le metodologie didattiche sperimentali.

Alunni e famiglie, invece lamentavano che la scuola si impegna a realizzare gli obiettivi didattici ed educativi previsti nel PEI degli alunni con disabilità ma non elabora ancora per gli stessi un Progetto di Vita finalizzato ad una piena funzionalità sociale, quale elemento fondamentale di una buona qualità della vita.

Motivazione dell'intervento

Il progetto è rivolto agli studenti che nell'A.S. 2011/2012 frequentavano le classi quarte dei Licei Socio-Psico-Pedagogico, Linguistico e delle Scienze Umane e risponde alle esigenze che gli studenti e le rispettive famiglie hanno manifestato esplicitamente.

Il bisogno di "normalità" come possibilità esistenziale di accedere ai ruoli ritenuti normali nei diversi contesti di vita: a scuola attraverso l'assunzione del ruolo di studente, nel mondo del lavoro, attraverso l'assunzione del ruolo di soggetto produttivo e nel contesto culturale, ricreativo e sociale come soggetto al tempo stesso fornitore e portatore di agency.

Il bisogno di inclusione sociale in continuità con la progettualità già posta in essere da educatori e docenti.

Accogliendo il modello bio-psico-sociale della disabilità, la scuola aveva l'urgenza di elaborare e attuare per ogni alunno con disabilità un Progetto di Vita realistico e personale, poiché in sintonia con l'originalità di ognuno (uomo e donna, nonostante o a partire dalla malattia), ben integrato con le diverse realtà del territorio, al fine di dare continuità e senso alla vita. Era fondamentale trasmettere a ciascuno la consapevolezza che la propria vita continua al di fuori e dopo la scuola e che il processo di crescita non termina con l'esame di maturità.

Per realizzare questo, si è reso necessario che i diversi attori (scuola, famiglia, enti locali, mondo delle professioni, ecc.) si incontrassero sul comune terreno della progettazione che inizia con l'ingresso dell'alunno con disabilità nella scuola.

In seguito a quanto premesso, ai punti di forza e di criticità emersi dall'analisi dei questionari, ampiamente discussi nell'incontro del GLH di istituto tenutosi il 23 febbraio 2012, al quale hanno partecipato i genitori degli studenti, i rappresentanti degli enti locali che operano per i servizi socio-assistenziali e i coordinatori delle classi del nostro istituto, è stato proposto un progetto finalizzato al raggiungimento degli obiettivi suddetti per gli alunni che sono in uscita, al fine di sperimentare percorsi specifici nell'inserimento lavorativo, con la stretta collaborazione (con convenzione) degli enti esperti nel settore della disabilità.

Metodologia di lavoro

Nello specifico si sono utilizzate le seguenti metodologie:

- didattica breve;
- didattica laboratoriale;
- cooperative learning.

Quindi i moduli hanno tenuto conto di linee metodologiche non tradizionali che hanno favorito:

- la partecipazione attiva degli alunni e la cooperazione tra gli stessi attraverso esercitazioni pratiche, gruppi di lavoro, individuazione di spazi idonei del territorio, attivazione di procedure funzionali all'autonomia della ricerca;

- l'individuazione degli interventi (garantita anche dalla costante presenza dei tutor e dei coordinatori);
- la presenza di una équipe socio-psico-pedagogica in grado di realizzare azioni di sostegno in rapporto alle differenti esigenze emergenti durante l'iter formativo.

Le linee metodologiche utilizzate sono state principalmente interattive, affiancate da momenti di esposizione frontale da parte dei docenti, nonché di discussione guidata.

Modalità di monitoraggio, valutazione e documentazione

	<i>Soggetti</i>	<i>Metodologie</i>	<i>Tempi</i>	<i>Prodotti</i>
<i>Monitoraggio</i>	Sfrang, ZIP.H, Più Valore, Istituto Magistrale "T. Fiore" di Terlizzi	Questionari ex ante/in itinere/ ex post	12 ore	Report intermedi
<i>Valutazione</i>	Sfrang, ZIP.H, Più Valore, Istituto Magistrale "T. Fiore" di Terlizzi	Questionari ex ante/in itinere/ ex post	10 ore	Relazione valutativa, ausili, relazione conclusiva
<i>Documentazione</i>	Sfrang, ZIP.H, Più Valore, Istituto Magistrale "T. Fiore" di Terlizzi	Diario di bordo relazioni, questionari, fogli di presenza, incontri di confronto, dialogo e dibattito, ecc.	6 ore	Report finale, seminario finale per la diffusione dei risultati

Analisi dell'efficacia:

Gli indicatori che sono stati utilizzati hanno mirato a valutare:

- il numero dei docenti aderenti ai percorsi formativi in questione;
- il numero delle famiglie coinvolte;
- la partecipazione attiva dei quattro alunni allo svolgimento delle mansioni lavorative.

Valutazione dell'esperienza: l'esperienza è stata valutata tramite una serie di questionari ex ante, in itinere, ex post, somministrati a tutti gli utenti coinvolti, indagando sulle aspettative e sul gradimento e, quindi, sulla qualità attesa e percepita da raffrontare con la qualità progettata e realizzata.

Valutazione della fase di sperimentazione: le fasi di sperimentazione sono state valutate facendo riferimento esclusivamente ai docenti, tramite questionari, per monitorare, verificare e indagare l'impatto innovativo e i

suoi effettivi risvolti positivi, sia sui docenti stessi, forniti di nuovi strumenti, sia sugli alunni coinvolti.

Documentazione delle diverse fasi: le fasi sono state documentate attraverso relazioni, questionari, fogli di presenza, incontri di confronto, dialogo e dibattito, ecc.

Fasi del progetto

Workpackages

Il progetto si compone di sei *workpackages* strettamente interdipendenti:

WP 1 AVVIO DEL PROGETTO

Responsabile operativo: il Dirigente Scolastico.

Attività previste: insediamento del GOP e progettazione esecutiva con la partecipazione dei partner.

Analisi di fattibilità finanziaria e definizione dei costi specifici.

Sottoscrizione di protocolli, convenzioni e incarichi.

Operatori: DS, DSGA, docente referente del progetto, personale ATA, referente GHIL, legali rappresentanti dei soggetti partner, rappresentanti ASL, ed EE.LL.

Tempi di attuazione: 3 ore.

Beni e servizi: ambienti e strumentazioni scolastiche.

Monitoraggio e documentazione: definizione degli strumenti di valutazione ex-ante, in itinere, ex post.

Definizione delle modalità e tempi della documentazione e pubblicizzazione dei risultati.

WP 2 VALUTAZIONE COMPETENZE ALUNNI

Responsabile operativo: referente del progetto.

Attività previste: individuazione degli studenti destinatari delle azioni formative.

Presa in carico degli studenti da parte dell'équipe psico-socio-educativa, raccolta dati e valutazione dei casi attraverso colloqui in équipe (scuola, famiglia ed ente) ed individuali con lo studente.

Somministrazione di questionari e schede di rilevazione e valutazione delle competenze, finalizzati all'individuazione programmazione e progettazione dell'intervento.

Destinatari: studenti DA iscritti al quarto anno presso il nostro istituto.

Operatori: referente del progetto Psicologo, operatore esperto in inserimento lavorativo, assistente sociale e docenti della scuola.

Tempi di attuazione: 4 ore ovvero due incontri di due ore ciascuno.

Beni e servizi: messa a disposizione dei luoghi e delle attrezzature tecnologiche nonché del materiale cartaceo e didattico.

Monitoraggio e documentazione: somministrazione ed elaborazione di questionari e schede di rilevazione e valutazione delle competenze.

Valutazione ex-ante, relativa alla fattibilità del progetto e all'aderenza ai bisogni, alle capacità e ai limiti dei destinatari.

WP 3 VALUTAZIONE AUSILI

Responsabile operativo: referente del progetto.

Attività previste: valutazione, individuazione e formazione all'utilizzo dell'ausilio tecnologico specifico tramite l'équipe specialistica del Centro Ausili Tecnologici (CAT). Tale centro persegue lo scopo di favorire un miglioramento della vita di relazione delle persone disabili con limitate attività mentali, psico-fisiche e sensoriali, le cui potenzialità residue non consentano immediate forme di integrazione se non attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie.

Il fine della valutazione sarà di favorire il mantenimento e il recupero dei livelli di autonomia della persona con disabilità. La valutazione consisterà, infatti, nell'individuazione del/degli ausilio/ausili più idoneo/i a rispondere nel "qui ed ora" alle esigenze (di apprendimento, di comunicazione e relazionali) del suo utilizzatore. In particolare, l'erogazione di tale prestazione prevede la realizzazione innanzitutto di un approfondimento conoscitivo/valutativo dello studente DA (aree di funzionamento: aspetti medici, cognitivi, psicologici, socio-educativi e/o comunicativi), con conseguente indicazione di uno o più ausili da sperimentare, e successivamente, di prove pratiche (in media quattro) di utilizzo del/degli ausilio/i individuato/i, al termine delle quali confermare o meno la scelta dell'ausilio, attraverso una relazione di restituzione degli esiti dell'intervento.

Destinatari: studenti DA iscritti al quarto anno presso il nostro istituto che necessitano di particolari ausili tecnologici per migliorare l'integrazione.

Operatori: referente del progetto, docenti della scuola, psicologo, educatore professionale, assistente sociale, esperto informatico e/o neurologo.

Tempi di attuazione: tale attività presuppone un numero medio di ore pari a 15.

Beni e servizi: struttura e ausili tecnologici ed informatici.

Monitoraggio e documentazione: questionari ex ante, in itinere ed ex post.

Relazione di restituzione degli esiti dell'intervento specifico.

WP 4 FORMAZIONE SULLE NUOVE TECNOLOGIE ASSISTIVE ED INFORMATICHE PER LA DISABILITÀ

Responsabile operativo: referente di progetto.

Attività previste: considerata la varietà dei bisogni speciali di così tanti studenti e delle loro famiglie, si è ritenuto opportuno partire da un presupposto di base. È stato realizzato un percorso di formazione teorico-pratico sulle nuove tecnologie per la comunicazione, rivolto a genitori, docenti e operatori, basato su una didattica speciale finalizzata alla trasmissione di competenze teoriche e pratiche sulle modalità operative concrete per la valorizzazione di tutte le diversità, siano esse legate a condizioni di disabilità o più semplicemente all'originale espressione dell'individualità di ogni alunno, e alla conoscenza del modello bio-psico-sociale nelle pratiche educative. La metodologia prevista è stata sia formativa sia di ricerca-azione. Il contenuto del lavoro di ricerca-azione ha riguardato lo studio e l'utilizzo degli ausili tecnologici e informatici per favorire la crescita e l'autonomia delle persone con disabilità e consentire loro una migliore integrazione.

Destinatari: genitori e docenti.

Operatori: referente di progetto, docenti della scuola, psicologa/esperto associazione ed educatore professionale.

Tempi di attuazione: 10 ore, ovvero 5 incontri di due ore ciascuno.

Beni e servizi: struttura e ausili tecnologici ed informatici.

Monitoraggio e documentazione: questionari ex ante, in itinere ed ex post e abstract finale.

WP 5 ESPERIENZA DI ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

Responsabile operativo: referente di progetto.

Attività previste:

- individuazione della mansione più adatta alle capacità e potenzialità degli studenti, tenendo conto dei loro bisogni di socializzazione e delle autonomie che essi esplicitamente o implicitamente portano con sé;
- attuazione di un periodo formativo che presenta come finalità esplicita quella di offrire agli studenti l'opportunità di sperimentare un ambiente di lavoro reale compatibile con le proprie potenzialità, anche attraverso l'utilizzo di ausili tecnologici. Questa opportunità, racchiude in sé una finalità implicita di forte valenza culturale, sociale ed educativa che mira al miglioramento della qualità della vita dei ragazzi esclusi dai "normali" circuiti di avvicinamento/avviamento al mondo del lavoro;
- svolgimento delle mansioni attribuite con il costante affiancamento, accompagnamento verbale e monitoraggio da parte dell'operatore esperto nell'inserimento lavorativo, che seguirà lo studente in tutte le fasi delle mansioni assegnate e medierà tra le esigenze dello stesso e quelle meramente lavorative.

Operatori: referente di progetto, docenti della scuola, operatore esperto nell'inserimento lavorativo e tutor, nello specifico psicologo/educatore professionale.

Tempi di attuazione: 51 ore.

Beni e servizi: sede della cooperativa ZIP.H, strumentazione tecnologica e informatica, materiale utile allo svolgimento delle attività.

Monitoraggio e documentazione: questionari ex ante, in itinere ed ex post e abstract finale.

WP 6 CHIUSURA DEL PROGETTO: VALUTAZIONE E DIFFUSIONE

Responsabile operativo: DS.

Attività previste: riunione del GOP per la verifica e valutazione delle attività realizzate con la partecipazione dei Partner; rendicontazione finanziaria; analisi della documentazione didattico-metodologica; attività di diffusione.

Destinatari: comunità scolastica e territorio di riferimento.

Operatori: DS, DSGA, docente referente del progetto, referente GHL, legali rappresentanti dei soggetti partner, rappresentanti ASL, EE.LL. e GLHI.

Tempi di attuazione: 3 ore e i tempi necessari per l'analisi e diffusione dei risultati.

Beni e servizi: ambienti e strumentazioni scolastiche, sito web della scuola e degli enti partner.

Monitoraggio e documentazione: definizione delle modalità operative per pubblicizzazione dei risultati; valutazione di processo e prodotto in relazione agli indicatori dati; diffusione dei risultati.

Bibliografia

Ianes D., Celi, F., Cramerotti, S. (2003). *Il Piano educativo individualizzato Progetto di vita. Guida 2003-2005*. Trento: Erikson.

Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987. Disponibile in www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=1987&numero=215. URL consultato il 13/06/2024.

Una docente di Sostegno si racconta

di *Stella Genco*

Sono una docente che lavora sul sostegno da quasi 15 anni, per scelta. E ciò nonostante da piccola non avessi mai pensato di diventare una professoressa.

Quando ho iniziato questo percorso, credevo di rimanerci solo per il tempo necessario a superare l'esame tanto agognato e ambito. Poi è successo che questo ruolo ha iniziato a piacermi: l'idea di rendermi utile alle persone meno fortunate mi gratificava. Da allora, ogni anno decido di continuare a impegnarmi per sostenere l'ambizione di offrire un piccolo contributo alla realizzazione dell'inclusione, seppur in contesti circoscritti come quello scolastico.

Una volta terminata la mia formazione con le abilitazioni conseguite presso la scuola di specializzazione, sia sulla materia (italiano e storia) sia sul Sostegno, e dato che poter insegnare in Puglia era quasi impossibile, ho deciso di "emigrare" nell'Italia del Nord scegliendo come meta la Lombardia.

I sei anni nella provincia milanese hanno permesso di mettermi alla prova in un contesto sociale tanto difficile quanto stimolante perché mi hanno fatto conoscere realtà che fino a quel momento erano lontane dalla mia esperienza di vita.

Rispetto alle classi delle scuole della mia regione in cui avevo svolto il tirocinio, quelle con cui iniziavo a interfacciarmi erano multietniche e composte da pochi alunni italiani (in maggioranza provenienti dal Sud Italia) e da molti altri provenienti da paesi extraeuropei. Questa situazione richiedeva l'attuazione di una didattica diversificata in base al grado di conoscenza della lingua italiana di ciascun alunno, nonché un iniziale, graduale e costante lavoro di integrazione e di inclusione che comportava l'impegno del corpo docente e un investimento economico da parte delle istituzioni. Una figura che spesso ho ritrovato proprio in queste scuole e

che, invece, in quelle delle regioni dell'Italia del Sud è quasi inesistente, è quella del mediatore linguistico avente il ruolo di insegnare l'italiano agli alunni NAI (Nuovi Arrivati in Italia), per dare loro la possibilità di esprimersi con lessico e frasi appropriate spendibili nelle diverse circostanze di vita quotidiana.

In questo contesto, in cui il gruppo classe presentava livelli differenti di conoscenza della lingua italiana, la figura del docente di Sostegno diventava di grande importanza perché era di supporto alle attività didattiche per gli alunni stranieri, per l'alunno con disabilità a lui assegnato ma anche per i ragazzi che presentavano varie fragilità a livello didattico.

Da quando ho iniziato questo lavoro ho notato che la figura del professore di Sostegno ha visto aumentare la considerazione, nel corso degli anni, da parte dei colleghi curricolari: purtroppo era (in realtà lo è ancora) diffusa l'idea pregiudizievole che *il docente di sostegno fosse un nullafacente, affatto o poco motivato a svolgere questo lavoro*.

Infatti al mio primo ingresso in una scuola Secondaria di Primo Grado della provincia di Milano, l'accoglienza da parte dei colleghi non fu delle migliori, in quanto la maggior parte di essi erano scettici nei confronti della "mia categoria" proprio perché ingabbiati in questo luogo comune avallato, purtroppo, da un vissuto lavorativo caratterizzato da collaborazioni poco sinergiche negli anni pregressi. In questo clima, ho dovuto quindi dimostrare di aver voglia di lavorare, di mettermi in gioco e soprattutto di imparare da colleghi che avevano certamente molta più esperienza di me e una carriera trentennale alle spalle.

Solo così, e con il passare dei mesi, ho perso l'etichetta assegnata alla figura, e ho instaurato un rapporto lavorativo basato sulla collaborazione e sugli scambi di idee, che si è consolidato nel tempo tanto da creare un insegnamento cooperativo che si è rivelato efficace e produttivo per gli stessi alunni.

Per fare in modo che possa crearsi una solida collaborazione e un rapporto di fiducia tra colleghi, credo che il docente di sostegno debba avere la capacità di sapersi inserire gradualmente nel tessuto scolastico e nelle dinamiche relazionali che una classe ha già instaurato con il proprio professore curricolare. Inoltre deve sapersi adeguare ai diversi stili di insegnamento dei docenti e da lì partire per mettere in atto strategie condivise di lavoro, deve cioè essere in grado di camminare sulla stessa linea. Questo, ovviamente, presuppone anche un lavoro di adattamento del docente curricolare: una sorta di revisione dei modi di agire e di insegnare perché, con la presenza di un altro docente, si rende necessario riformulare le attività, i metodi di insegnamento e gli approcci didattici per ricreare nuovi equilibri. Ecco perché è fondamentale avere a che fare con docenti che sanno

mettersi sempre in discussione, pronti a sperimentare nuove prospettive e inclini a lavorare in team.

Queste capacità di adattamento e predisposizione al rinnovamento didattico erano condizioni poco diffuse quando la figura del docente di Sostegno iniziava a comparire nella scuola italiana, tanto che alcune mie colleghe con più anni di servizio raccontavano che quando loro stesse, a inizio carriera, lavoravano sul Sostegno, finivano per svolgere funzioni che poco avevano a che fare con l'insegnamento, quali il ripulire la lavagna o il fare fotocopie. Oggi è vero che siamo ormai lontani da questa declassazione, ma non si può ancora parlare di un vero e proprio riscatto della figura dell'insegnante specializzato; questo credo dipenda dal fatto che ancora non si sia tangibilmente diffusa la cultura dell'inclusione.

Proprio per fare in modo che a scuola si concretizzi un ambiente inclusivo e si abbia una condizione tale per cui tutti i ragazzi possano sentirsi a loro agio e accolti, a mio parere i docenti curricolari dovrebbero lavorare almeno un anno sul sostegno perché, cambiando prospettiva e vivendo più da vicino gli ostacoli che affronta ogni giorno chi presenta disturbi di apprendimento, potrebbero comprendere e applicare meglio le tecniche necessarie al superamento delle difficoltà di tutti i propri allievi. Dico questo perché ho notato che i colleghi che hanno lavorato sul Sostegno manifestano una maggiore sensibilità che si traduce proprio nell'applicazione di una didattica differenziata, che tiene conto dei diversi stili di apprendimento degli alunni.

D'altra parte, per un docente di Sostegno è di fondamentale importanza imparare a conoscere le strategie utilizzate dai colleghi all'interno della classe. Questo è quanto, personalmente, ho attuato nel mio primo anno di lavoro, quando ero forte di tutte le nozioni teoriche apprese durante il percorso di formazione nel semestre aggiuntivo SSIS per la specializzazione sul Sostegno, ma ero totalmente a digiuno di esperienze sul campo.

Quindi, nei miei primi giorni da insegnante, ho iniziato osservando sia gli alunni sia il modo di lavorare dei colleghi. Questo ha permesso di creare il mio spazio di insegnante, di cogliere sfumature e di rubare i segreti del mestiere a quei docenti che mi hanno trasmesso passione per questo lavoro, appagando la mia voglia di imparare le giuste tecniche di approccio e di insegnamento.

Entrare nelle dinamiche relazionali di una classe non è facile per una figura come il docente di Sostegno che, in un certo senso, anche quando è di ruolo è "precario" per eccellenza in quanto la sua presenza è sempre vincolata a quella delle alunne e degli alunni con disabilità. Poi, vi è l'annoso problema della necessità di continuità didattica di alunne e alunni con disabilità a cui quasi mai corrisponde una altrettanta continuità di presenza

del medesimo docente di Sostegno, che spesso “passa alla Materia” non appena se ne presentano le condizioni favorevoli. Sono fortunate quelle classi che riescono ad avere lo stesso docente per un anno scolastico o per un ciclo d'istruzione intero. La turnazione continua del docente di Sostegno non facilita, in primo luogo, l'inclusione e lo stesso apprendimento dell'alunno da lei/lui seguito e, inoltre, ostacola la creazione di rapporti solidi tra il docente stesso e l'intero gruppo classe. Queste due variabili sono strettamente interconnesse perché una delle finalità del docente di sostegno è favorire appunto l'inclusione che diventa più possibile e concreta se ha stabilito un buon rapporto con tutti gli alunni.

Nel momento in cui si verifica questo, il docente di Sostegno acquisisce una posizione privilegiata, ovvero diventa spettatore delle dinamiche sociali della classe, di tutti gli atteggiamenti assunti dagli alunni che variano in base alle situazioni e in relazione ai diversi docenti. A tal proposito, mi è capitato spesso di assistere ai cambiamenti repentini di un gruppo classe a seconda dei docenti che si succedevano nel corso della giornata: con alcuni professori erano silenziosi e ubbidienti perché riconoscevano in loro una figura autorevole, mentre succedeva esattamente l'opposto con altri verso i quali mostravano meno stima. Ecco perché il docente di sostegno vive una condizione privilegiata: conosce i propri alunni meglio di tutto il resto del consiglio di classe e, analizzando le singole situazioni, può dare un giusto orientamento all'approccio più complessivo didattico-educativo del team docente.

La mia esperienza lavorativa nell'Italia del Nord, dove la richiesta di docenti era molto più alta rispetto al personale iscritto nelle graduatorie, mi ha consentito, al momento della convocazione in Ufficio Scolastico Provinciale, di scegliere ogni anno, nonostante il mio essere precaria, la stessa Scuola e quindi di supportare sempre le stesse alunne per tutto il triennio della Scuola Secondaria di Primo Grado. In questo modo ho potuto instaurare rapporti solidi con i ragazzi e, in particolare, con le mie due alunne con le quali, durante il nostro primo anno e dopo il fisiologico periodo di osservazione, ho creato le basi per un approccio didattico che potesse essere il più efficace possibile, modellandolo sulle loro esigenze e sui loro stili di apprendimento.

Tutte le attività svolte nel Triennio, costruite in stretta collaborazione con la maggior parte dei docenti curricolari, hanno permesso alle due alunne con bisogni speciali da me seguite di essere soddisfatte del percorso svolto perché, in primo luogo si sono sentite accolte e accettate dagli altri compagni ma anche perché hanno percepito che qualcuno ha creduto in loro tanto che sono riuscite a ottenere delle performance i cui esiti erano talvolta superiori a quanto riportato nelle diagnosi mediche. Valorizzare le

loro capacità ha fatto sì che le ragazze cominciassero a credere in se stesse e ad avere più consapevolezza di quello che erano in grado di fare. Ecco perché, in alcune circostanze, il docente di sostegno diventa il cardine per promuovere le potenzialità di ogni alunno.

In questi tre anni, vedere l'evoluzione delle mie ragazze è stato per me fonte di incoraggiamento per ricercare contenuti, attività e tecniche appropriate per stimolarle ulteriormente e incrementare così il loro sapere che, spesso, si allontanava dalla teoria ma che, invece, collimava con i loro interessi e le loro propensioni. Ricordo, in particolare, una delle due alunne, molto intelligente e capace, che mi aveva confidato la sua passione per il ricamo: questo suo interesse è stato il trampolino di lancio per una performance migliore nelle comprensioni sia di testi che di argomenti di alcune materie orali. La collega curricolare di Italiano, infatti, mettendo in campo una sua specifica "competenza di Sostegno", le insegnò come lavorare all'uncinetto e, mentre si spiegava e si rinforzavano i contenuti, l'alunna si concentrava sulla propria passione. Il risultato è stato che, per il fatto che era stata data voce alle sue inclinazioni, l'alunna comprendeva perfettamente le spiegazioni, tanto da incrementare il proprio rendimento scolastico.

L'abilità di un team di docenti che promuove l'inclusione sta nel dare spazio al docente di Sostegno, permettendogli di affacciarsi al contesto-classe e di lavorare in compresenza didattica, costruendo insieme le attività che guardano a un'ottica di didattica inclusiva, considerando quindi la differenziazione. Credo che ormai sia questa la tipologia didattica che dovrebbe diffondersi perché, in questo modo, si tengono in considerazione tutti i bisogni educativi della classe, in modo che la diversità diventi un valore aggiunto senza incorrere nel rischio che si traduca in disparità.

Mi è capitato spesso di lavorare in situazioni di didattica inclusiva in cui, ad esempio, io e i miei alunni abbiamo realizzato delle mappe concettuali informatizzate su alcuni argomenti di italiano e di storia che dovevano essere studiati da tutta la classe. In questo modo abbiamo creato la possibilità agli alunni disabili di essere protagonisti del loro apprendimento scegliendo in primo luogo l'argomento, semplificandolo (con l'aiuto del docente curricolare), identificando le parole o i concetti chiave più importanti e riportando il tutto in maniera digitale. Questo prodotto diventava il punto di partenza per l'introduzione dell'argomento a tutta la classe, raccontato direttamente dagli stessi alunni e integrato dalla spiegazione del docente di materia.

Credo fermamente che una delle strategie più efficaci alla base della didattica differenziata sia proprio l'utilizzo delle mappe concettuali che rientrano nella tipologia delle rappresentazioni logico-visive. Ho avuto modo

di appurare negli anni che questo strumento aiuta tutti gli alunni ad avere accesso al contenuto da immagazzinare e di acquisire le informazioni cardine dell'argomento trattato ma, allo stesso tempo, di dare la possibilità alle eccellenze di approfondire e ampliare. Per il raggiungimento degli obiettivi minimi, quindi, la comprensione di una mappa concettuale essenziale diventa già il punto di arrivo, mentre per gli alunni capaci di prestazioni migliori diventa il punto di partenza.

In questa ottica di ambiente inclusivo, il docente di Sostegno è più che mai docente dell'intera classe e non di un solo alunno. La sua funzione rientra in una visione più ampia, è un valore aggiunto che può svolgere diverse funzioni ben oltre il mero supporto allo studio, con molteplici attività sia di recupero, sia di potenziamento che spaziano dall'aiuto nell'attuazione delle pratiche di inclusione rivolte agli alunni con svantaggio linguistico/culturale e contrasto alla dispersione scolastica, uno dei problemi più gravi della scuola superiore del Sud Italia.

Nel corso dei miei anni lavorativi, con il team dei consigli di classe abbiamo avuto modo di attuare questa metodologia di differenziazione della didattica nelle scuole sia del Nord che del Sud. Tuttavia credo che sia più largamente diffusa e consolidata al Nord perché è lo stesso tessuto sociale che lo richiede, possibilità determinata sostanzialmente da un numero maggiore di figure professionali garantite in primis dalle istituzioni locali ma anche da quelle nazionali. Infatti nelle scuole della Lombardia in cui ho avuto modo di lavorare il numero degli alunni per classe rispettava rigorosamente i parametri imposti per legge nel caso della presenza di alunni con disabilità, quindi avendo classi più piccole anche il lavoro svolto era molto più proficuo e attento alle diverse esigenze. Le stesse figure delle assistenti specialistiche erano assunte direttamente dal comune e non, come succede qui, da una cooperativa che, per conto delle istituzioni, si occupa della gestione di queste figure. Questo si traduceva in una presenza, in termini di ore, più concreta di questi operatori all'interno della scuola garantendo così la gestione di progetti legati all'autonomia e alla creatività.

Altro vantaggio dell'aver lavorato in una regione così importante come la Lombardia è stata la possibilità di seguire corsi di formazione riservati ai soli docenti di questa regione, perché spesso era scelta come la regione pilota per progetti sperimentali che successivamente sarebbero stati estesi al resto d'Italia. Uno di questi è il progetto LifeSkills Training Program, un programma educativo validato scientificamente nella promozione della salute della popolazione scolastica che si pone l'obiettivo di ridurre a lungo termine il rischio di uso di alcol, tabacco, droghe e comportamenti violenti attraverso l'incremento delle abilità personali e sociali. Questo progetto, che nasce negli Stati Uniti circa trenta anni orsono, sostiene che la cono-

scenza dei rischi e le conseguenze connesse prevengono ed evitano l'uso delle sostanze nocive e aumentano negli alunni le capacità di gestione delle sfide quotidiane per favorire un maggior senso di controllo personale e di autoconsapevolezza. Solo ora, a distanza di dieci anni dalla prima sperimentazione, il MIUR sta cominciando a prendere più in esame l'idea di diffondere questo progetto in tutte le scuole italiane.

Una volta confermato il ruolo nella provincia di Milano sulla scuola secondaria di primo grado, ho deciso di chiedere il trasferimento nella mia regione: l'unica possibilità era cercare di ottenere il passaggio per la scuola secondaria di secondo grado perché solo per questa mobilità non c'erano i blocchi triennali di trasferimento interprovinciale. Con notevole stupore, nonostante il mio bassissimo punteggio, sono riuscita a rientrare nella categoria DOS (dotazione organica di sostegno) dei docenti di sostegno per la provincia di Taranto a partire dall'anno scolastico 2015/2016. In questa particolare categoria, che ha cessato di esistere dall'anno scolastico successivo, rientravano tutti i docenti di sostegno appartenenti a una determinata provincia ma che non avevano la titolarità in una data scuola e quindi, ogni anno e in base a un punteggio calcolato secondo la tabella dei trasferimenti d'ufficio, presentavano una domanda di utilizzo elencando gli istituti in cui desideravano insegnare. In questo modo il docente di sostegno non faceva parte dell'organico di una scuola ma prestava solo servizio in quanto lì era presente un alunno disabile.

Con questo meccanismo il docente di sostegno, almeno per le scuole di ultimo grado, era una figura che scindeva dalla scuola ed era indissolubilmente legata al proprio alunno: infatti poteva accadere che, se l'alunno chiedeva il trasferimento in un altro istituto, anche il docente di sostegno lasciava la scuola e si trasferiva seguendo l'alunno. Da quando questa norma non è più in vigore, il docente di sostegno è trattato al pari degli altri suoi colleghi e questo ha di certo dato più "dignità" alla figura professionale che, finalmente, si poteva sentire parte integrante della comunità scolastica in cui aveva scelto di lavorare.

È anche vero che nel corso degli anni il numero degli alunni disabili nelle scuole secondarie di secondo grado è sempre stato in costante aumento, motivo per il quale, forse, si è data questa possibilità ai docenti di sostegno. Da quando io ho iniziato a insegnare nelle scuole superiori lo stesso numero dei docenti di sostegno è aumentato ogni anno: nel 2015 lavoravo solo con oltre 3 docenti di sostegno su una popolazione di oltre 1000 studenti, oggi lavoro in un istituto in cui noi docenti di sostegno superiamo le 20 unità. Un numero così alto di docenti è sicuramente una ricchezza per una scuola superiore perché, se c'è coesione all'interno del dipartimento inclusione, si creano occasioni per strutturare progetti tra-

sversali di più ampio respiro che mirano al raggiungimento del benessere dell'alunno a scuola e che si pongono come obiettivi la crescita della persona, lo sviluppo della creatività e la conoscenza di ambiti che non si approfondiscono nell'indirizzo di scuola scelto.

La presenza poi di docenti che lavorano sul potenziamento può aiutare in questa direzione ed è quanto abbiamo realizzato in una scuola nella quale sono stata titolare per diversi anni e in cui ho svolto anche la funzione di referente per l'inclusione. Proprio grazie all'unità del gruppo e a una collega di potenziamento dell'ambito musicale, abbiamo portato avanti un progetto, riservato principalmente ai ragazzi speciali, in cui gli alunni si sono cimentati nella realizzazione di strumenti musicali con materiali di riciclo che poi hanno suonato e successivamente venduto durante la festa della scuola. I ragazzi si sono esibiti in un vero e proprio concerto, supportati da altri alunni delle loro classi, rendendosi protagonisti attivi dell'evento, acquisendo motivazione e diventando più consapevoli delle loro capacità. Infine, con la realizzazione di questo progetto abbiamo applicato la metodologia del peer tutoring ottenendo buoni risultati anche nei rapporti interpersonali.

Nelle scuole superiori il modo di lavorare del docente di sostegno è di gran lunga differente rispetto a quello delle scuole medie principalmente da un punto di vista didattico: lo studio diventa più di settore e la formazione di ogni docente è diversa a seconda del percorso di studi portato avanti. Per questo motivo esistevano, fino a qualche anno fa, classi di concorso diversificate per il sostegno alle scuole superiori che permetteva di avere competenze specifiche a seconda dell'indirizzo di scuola nella quale si andava a insegnare. Poi si è passata all'unificazione dell'area scientifica (AD01), umanistica (AD02), tecnica-professionale-artistica (AD03) e psicomotoria (AD04) in un'unica area che ha permesso a tutti i docenti con il titolo di specializzazione per le attività didattiche di sostegno di avere accesso a tutte le scuole di secondo grado, indipendentemente dal fatto che la propria classe di concorso esista in una determinata scuola. È vero che questa diversificazione permetteva un accesso più facile per alcune aree più diffuse ma consentiva anche al docente di avere più dimestichezza con le materie in cui doveva svolgere attività di supporto. Oggi che abbiamo un'unica classe di concorso per il sostegno può accadere che un docente di formazione umanistica si trovi a lavorare in scuole tecniche di particolari indirizzi scientifici o economici. Questo significa che il docente di sostegno, prima di essere un supporto didattico al proprio alunno e alla sua classe, deve studiare e avere una minima padronanza della materia d'indirizzo.

Per cui, nella scuola superiore, più che mai, è determinante il lavoro di squadra tra il professore curricolare e il docente di sostegno che deve

rendere fruibile la materia al proprio alunno. Sulla base di questo, se non fosse stato per la pazienza dei colleghi e per il loro supporto, io mi sarei trovata in seria difficoltà perché, con l'ottenimento del trasferimento, la scuola assegnatami è stata un istituto tecnico industriale nel quale c'erano l'indirizzo informatico, elettronico e chimico, tutte materie che, nel mio percorso di studi, non ho mai affrontato. Questo è significato per me diventare di nuovo un'alunna, ascoltare le spiegazioni dei colleghi in classe, prendere appunti e rielaborarli a casa per poi renderli accessibili al mio alunno. È stata sicuramente una grande fatica ma la ricompensa è giunta con il successo scolastico del mio alunno, e anche di una buona parte della classe che utilizzava i miei appunti come supporto a uno studio più sistematico, oltre alla gratitudine dei colleghi.

A mio parere questa metodologia di supporto si deve applicare quando siamo di fianco a un alunno con una disabilità che non gli precluda di seguire un percorso ordinario o personalizzato con prove equipollenti e che, quindi, concorre a svolgere la maturità per il conseguimento di un diploma valido a tutti gli effetti. Una progettazione diversa è da mettere in conto e da attuare per quelle disabilità più importanti per le quali spesso si richiede di seguire un percorso differenziato: qui l'azione del docente di sostegno è ben più ampia perché, di fronte a un alunno che, ad esempio, non ha mai sviluppato la capacità di comunicazione verbale, lavorare sulla didattica è sempre importante ma non prioritario. Quindi, in queste situazioni, trovano voce le attività progettuali che si pongono come obiettivo l'autonomia personale e sociale dell'alunno, il controllo delle frustrazioni e la gestione degli imprevisti, magari da realizzare all'interno del gruppo classe. Necessaria si è rivelata questa metodologia di insegnamento per alcuni dei miei alunni che hanno seguito una programmazione differenziata, per i quali i risultati maggiori si sono conseguiti proprio nelle dimensioni delle relazioni, della socializzazione e della comunicazione invece che in quella dell'apprendimento. Vedere un ragazzo autistico a basso funzionamento con notevoli difficoltà nel gestire nuove situazioni, che inizia a fidarsi dei suoi compagni di classe i quali hanno, a loro volta, imparato a conoscere i suoi comportamenti-problema, è il frutto di un lavoro di squadra in cui tutti hanno contribuito al raggiungimento di questo obiettivo che sembra solo un piccolo passo in avanti ma è stato conseguito dopo un lavoro durato anni e grazie all'impegno, alla tenacia e alla costanza di tutti, in primo luogo dell'alunno speciale.

Stessa metodologia è stata adoperata per un altro mio alunno affetto da ipoacusia che utilizzava la LIS come mezzo primario per la sua comunicazione. È stata sì data importanza alla didattica, ma l'aumento delle autonomie e l'interazione con i compagni di classe non è stata per nulla trascu-

rata, raggiungendo così ottimi risultati nelle diverse dimensioni. Il gruppo classe, ho sempre detto ai ragazzi, ha avuto il privilegio di avere una fonte di ricchezza sia in termini di sensibilità ma anche di conoscenza (imparando la LIS) che sicuramente potranno spendere quando si inseriranno nel mondo del lavoro.

Negli anni passati, quando nel PEI non si faceva ancora riferimento a una griglia costruita per lo studente, di fronte alla disabilità anche la valutazione ha subito delle conseguenze: in alcune circostanze e in alcune scuole ho notato che qualche docente curricolare si è mostrato molto generoso nell'attribuire votazioni alte (aldilà dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi prefissati), quasi a voler dare all'alunno una ricompensa perché già penalizzato dalla vita. Per fortuna da quando sono entrate a regime nelle scuole l'utilizzo delle griglie, questa modalità di valutazione è stata superata anche se spesso giustificata soprattutto quando si era di fronte a una disabilità visibile, più tutelata anche dagli stessi ragazzi del gruppo classe. Proprio su questo bisogna ancora lavorare perché mentre la disabilità grave, quella più visibile, è protetta dalla comunità, la disabilità più lieve, che apparentemente non manifesta nulla, riceve meno attenzioni. Ecco perché sono sempre del parere che solo se si conosce la verità si evitano incomprensioni e si creano le basi per tessere una rete sociale in cui il più forte può proteggere il più debole.

Nella scuola in cui presto attualmente servizio, oltre a essere una docente di sostegno, svolgo il ruolo di referenza sull'inclusione, funzione ricoperta anche precedentemente in un'altra scuola. Questo ruolo mi permette di avere accesso alla parte burocratica e a quella organizzativa (come coordinare i GLI e i GLO, richiedere l'organico dei docenti, gestire le attività progettuali e la realizzazione di esperienze di particolare interesse per gli alunni) e di avere un quadro d'insieme degli alunni che frequentano il nostro istituto, ognuno con la propria storia e le proprie situazioni familiari. La referenza mi dà occasione di avere contatti con più famiglie che vivono la "diversità" tutti i giorni; mi rendo conto di quante difficoltà devono affrontare quotidianamente e quanto timore abbiano del futuro, soprattutto quando i ragazzi sono al termine del loro percorso di studi, perché purtroppo nelle nostre zone c'è molta carenza di strutture che possano occuparsi di loro dopo la scuola (o se ci sono richiedono rette poco accessibili per famiglie con un reddito modesto). Sarebbe bello pensare a dei percorsi successivi al compimento dell'ultimo ciclo scolastico in cui permettere a questi ragazzi di mantenere interazioni sociali e di continuare a svolgere attività che mantengano allenare le abilità acquisite. Ma credo anche che la scuola non possa assolvere da sola a questo compito: solo la sinergia con le istituzioni potrebbe realizzare qualcosa di proficuo per queste realtà. Fino a

quando ciò non si realizzerà, noi docenti possiamo solo lavorare al meglio per dare agli alunni, durante gli anni scolastici, gli strumenti per potersi fare spazio nella vita e andare avanti perché, come dice una mia collega alla quale devo la maggior parte di quello che so oggi, “i ragazzi sono nostri per cinque anni ma sono dei genitori per tutta la vita”.

Nel mio percorso lavorativo vissuto fino a ora ho avuto la fortuna di lavorare con diversi alunni che mi hanno arricchita umanamente oltreché professionalmente. Da ognuno ho imparato che la disabilità è solo apparente e che, trovando la giusta “chiave” per comunicare, le differenze si annullano e ritorniamo a essere tutti uguali, seppure nella nostra unicità. Fino a quando “i diversi” saranno considerati tali, l’inclusione non si potrà dire del tutto attuata.

Sezione VII

La rete di collaborazioni interistituzionali

La settima sezione propone al tirocinante l'individuazione dei dispositivi pedagogici, nonché delle buone pratiche della Scuola, volte alla realizzazione di reti di collaborazioni interistituzionali con famiglie e Territorio.

Corresponsabilità formativa tra Scuola e Istituzioni di riferimento

di *Andrea Poli*

1. Un ordito possibile

Nel panorama interistituzionale odierno, il concetto di *governance* diviene il paradigma di riferimento in grado di coordinare, orientare e ri-orientare, l'agire dei diversi attori del macrosistema formativo, nonché di valorizzare le attività di regolazione, monitoraggio e valutazione. La *governance* si configura, dunque, come categoria guida nell'ambito delle politiche scolastiche e, in particolare, di quelle a sostegno degli alunni e degli studenti con diversabilità, tale da garantire un sistema di co-decisioni e cooperazioni interistituzionali plurime, attraverso le quali realizzare un "policentrismo decisionale declinato" (Cerini *et al.*, 2003).

A tal riguardo, Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, nel definire i luoghi dell'educazione, vedono proprio la scuola come uno dei lati di un "quadrilatero formativo" dove, insieme all'educazione formale, rappresentata dal sistema scolastico, si collocano le agenzie intenzionalmente formative dell'extrascuola, come la famiglia, gli enti locali, il terzo settore e le associazioni (Frabboni, Pinto Minerva, 2003). Si tratta, quindi, di stabilire azioni funzionali ed implementanti di raccordo fra gli enti territoriali (Regione, Uffici Scolastici Regionali, Province, Uffici di Ambito Territoriale, Comuni), i servizi (ASL, Cooperative, Comunità) e le istituzioni scolastiche, per la ricognizione delle esigenze e lo sviluppo della relativa offerta formativa sul territorio.

Il processo di profonda trasformazione che investe la scuola, segna, infatti, il passaggio da un sistema policentrico, alla realizzazione di una rete

sistemica in cui gli attori concorrono, in diversa misura, alla realizzazione del processo formativo, operando in un'ottica sinergica.

In questo scenario, l'interazione interistituzionale costituisce una messa in comune di più esperienze, ruoli, compiti e diventa uno strumento di connessione di sinergie e strategie.

Il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) rappresenta, in tal senso, una mediazione a livello istituzionale fra esigenze educative, didattiche e organizzative, e bisogni delle famiglie e del territorio. L'obiettivo, infatti, è quello di realizzare un ecosistema flessibile, costituito da "vasi comunicanti", rappresentati dalle diverse componenti che operano nel/col sistema formativo a diversi livelli. Si tratta di costruire un sistema reticolare in cui l'integrazione longitudinale nella scuola e tra scuole si coniughi, trasversalmente, con il territorio non solo per ottimizzare i servizi all'interno del sistema di istruzione-formazione ma anche per creare quel *continuum* nel sistema di apprendimento lungo tutta la vita, al cui centro c'è la persona nella sua unitarietà e unicità.

In prospettiva pedagogica la comunità non rappresenta solo lo sfondo o lo scenario in cui si proietta la vita della persona, ma va intesa nella sua complessità interagente. Essa è la rete vitale delle relazioni (Gemma, 2019).

Secondo quanto sinora delineato, il Progetto di vita diviene parte integrante ed essenziale del PEI (Piano Educativo Individualizzato), poiché in grado di definire sentieri e tracciare traiettorie possibili nella prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita della persona con diversabilità, attraverso la predisposizione di percorsi volti a sviluppare la motivazione, il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima.

La coerenza e il concorso sinergico delle azioni rispettivamente intraprese dalle diverse agenzie, ognuno per i propri specifici ambiti di competenza, presuppongono e favoriscono, infatti, la realizzazione di un percorso unitario, nel quale sollecitare il consolidamento e la generalizzazione dei risultati conseguiti.

Questo consente di strutturare un percorso unitario di crescita progressiva dello sviluppo personale e di monitorare, di volta in volta, il percorso nella sua globalità, individuando gli elementi funzionali ad una corretta azione di orientamento.

Come previsto dall'art. 11, co. 1 del Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, emendato dal Decreto Interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023, recante: "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66",

Il PEI definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione. A tal fine, nel modello di PEI è dedicato un apposito spazio alla progettazione dei suddetti percorsi, che dovrà prevedere la loro tipologia (aziendale, scolastico o altro), gli obiettivi del progetto formativo e l'indicazione delle barriere e dei facilitatori nello specifico contesto ove si realizza il percorso.

Secondo quanto disciplinato dal Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 di adozione delle Linee guida per l'orientamento, quest'ultimo rappresenta quel

processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative.

I talenti e le eccellenze di ogni studente, e ancor più degli studenti con diversabilità, quali che siano, necessitano di essere costantemente riconosciuti ed esercitati. L'orientamento costituisce, perciò, una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo/la studente/ssa interagisce quotidianamente.

2. Scuola - famiglia - associazioni. Per una corresponsabile triangolazione formativa

Il rapporto tra scuola e famiglia è oggetto di profonda riflessione e rinnovata ricerca a livello locale, nazionale e internazionale. Si parla di collaborazione scuola-famiglia, di coinvolgimento parentale, di relazioni docenti-genitori, di *partnership*, di corresponsabilità educativa. Ogni forma nominale narra un modo di intendere il rapporto scuola - famiglia più o meno diverso, storicizzato ed espressione di differenti paradigmi di pensiero e teorizzazioni. Oggi le famiglie costituiscono, infatti, una realtà più che mai eterogenea e multiforme; secondo Bakhtin (1990), tuttavia, non è l'oggetto di una relazione ciò che stabilisce la forma e la struttura della stessa, bensì, *au contraire*, è quest'ultima a definire l'oggetto della relazione. Leggere e interpretare il rapporto scuola-famiglia da questa prospettiva significa interrogarsi su quale sia la natura della relazione che si stabilisce

tra le due istituzioni, su chi abbia la possibilità di influire o determinare tale natura, come questa venga definita, quali responsabilità e compiti vengano assegnati ai diversi ruoli, quali finalità e obiettivi diano senso alla relazione (Bakhtin, 1990).

L'oggetto/soggetto dell'incontro tra genitori e scuola, diviene, allora, il figlio/studente, la sua formazione, educazione e istruzione. Si tratta di un processo di natura sistemica, in cui sono coinvolti innumerevoli fattori (contesto sociale, personalità, norme e cultura della scuola e delle famiglie) che danno vita ad un gioco di reciproci influssi.

La corresponsabilità educativa impegna sia la famiglia che la scuola, nel rispondere, insieme, sinergicamente, ai bisogni di crescita e formazione delle generazioni del futuro. Come pone in luce l'etimo del termine, l'esercizio del *respondēre*, richiede la capacità di osservare, di progettare e di reperire i mezzi per l'attuazione del progetto di vita. Si tratta di saper osservare l'educando per coglierne i bisogni, le attitudini, le potenzialità, le fragilità e di saper gettare lo sguardo in avanti per co-progettare percorsi formativi atti a promuovere un *empowerment* della miglior forma di vita (Pati, 2011).

Il protagonismo attivo delle famiglie è ormai un dato acquisito, essendo riconosciuto dalle politiche scolastiche ed entrato nell'apparato concettuale della cultura delle scuole. Si assiste alla transizione da una corresponsabilità educativa "sancita" a una "esercitata", ed è per questo che appare opportuno consolidare e diffondere politiche di governance che agevolino il passaggio da una programmazione pianificata a una progettazione partecipata, dall'informazione alla consultazione, dalle responsabilità istituzionali alle responsabilità condivise.

Come disposto dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 21 novembre 2007, il Patto di Corresponsabilità Educativa rafforza l'alleanza scuola-famiglia, in quanto nasce da una comune assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni. Il Patto, dunque, rappresenta il quadro delle linee guida della gestione della scuola, democraticamente espresse dai protagonisti delle singole istituzioni educative, a livello territoriale.

Le famiglie dovranno sempre più collaborare attivamente allo sviluppo e alla diffusione di una cultura inclusiva, sulla base della propria esperienza e specifica competenza. Rappresentano, inoltre, una preziosa risorsa nella definizione delle iniziative volte a sostenere processi di inclusione scolastica e sociale, nell'ottica di favorire la continuità dei percorsi intrapresi sia nei diversi ambiti di vita quotidiana (continuità orizzontale), sia nei delicati momenti di transizione (continuità verticale e conclusione dell'esperienza scolastica).

Nel panorama interistituzionale, il Forum Nazionale delle associazioni dei Genitori della Scuola (FoNaGS), avente sede presso la Direzione generale per studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico del Ministero, è un organo di rappresentanza che garantisce la consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche. La sua funzione è stabilita dal Decreto Ministeriale n. 14 del 18 febbraio 2002:

Il FoNaGS, luogo d'incontro tra il Ministero, l'amministrazione e l'associazionismo (composto dalle associazioni dei genitori maggiormente rappresentative), è stato costituito al fine di valorizzare la componente dei genitori nelle scuole e di assicurare una sede stabile di consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche.

Allo scopo di dare piena attuazione alle disposizioni normative volte a introdurre innovazioni organizzative atte a favorire un reale e concreto coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica, investendoli della corresponsabilità educativa, il Forum delle associazioni dei genitori: a) favorisce il confronto tra il Ministero e le realtà associative dei genitori; b) rappresenta le esigenze e le proposte della componente genitori della scuola; c) esprime pareri sugli atti e sulle iniziative ministeriali; d) è sede di consultazione delle famiglie sulle problematiche scolastiche e studentesche.

Le associazioni che fanno parte del FoNaGS, come da Decreto Direttoriale n. 229 del 20 febbraio 2020, sono le sottoelencate:

- *Age* - Associazione italiana genitori
- *Agedo* - Associazione di genitori, parenti, amiche e amici delle persone LGBT+
- *Agesc* - Associazione genitori scuole cattoliche
- *Articolo 26*
- *Care* - Coordinamento delle associazioni familiari adottive e affidatarie in rete
- *Cgd* - Coordinamento democratico genitori
- *Faes* - Associazione famiglia e scuola
- *Famiglie Arcobaleno*
- *Generazione Famiglia*
- *Moige* - Movimento italiano genitori

Il Ministero, inoltre, ha siglato con il Dipartimento per le pari opportunità della Presidenza del Consiglio e con il FoNaGS un protocollo d'intesa che stabilisce l'impegno di tutte le parti per prevenire e contrastare ogni forma di violenza e intolleranza tra i giovani.

Per corredare il quadro sopra esposto, appare fondamentale richiamare il ruolo propositivo dell'Osservatorio nazionale permanente per l'integra-

zione scolastica delle persone in situazione di handicap, istituito nel 1988 e ricostituito con il Decreto Ministeriale del 26 aprile 2002, avente compiti consultivi e propositivi in materia di: monitoraggio del processo di integrazione scolastica; accordi interistituzionali volti a sostenere la continuità educativa, l'orientamento scolastico e professionale, il collegamento con il mondo del lavoro; piena attuazione del diritto della formazione delle persone in situazione di handicap; sperimentazione e innovazione metodologico-didattica e disciplinare; iniziative legislative e regolamentari, avvalendosi, altresì, della Consulta delle Associazioni che operano nel campo dell'integrazione. Si riporta, come da Decreto citato, l'elenco delle associazioni cooperanti con l'Osservatorio nazionale permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap:

<i>ABC</i>	Associazione bambini celebrosi
<i>AIAS</i>	Associazione italiana assistenza spastici
<i>AID</i>	Associazione italiana dislessia
<i>AIES</i>	Associazione italiana educatori dei sordi
<i>AIPD</i>	Associazione italiana persone down
<i>ANFFAS</i>	Associazione nazionale famiglie fanciulli e adulti subnormali
<i>ANGSA</i>	Associazione nazionale genitori soggetti autistici
<i>ANIEP</i>	Associazione nazionale invalidi per esiti da poliomielite
<i>ANMIC</i>	Associazione nazionale mutilati e invalidi civili
<i>ANPVI</i>	Associazione nazionale privi della vista e ipovedenti
<i>ASPHI</i>	Associazione sviluppo progetti informatici per gli handicappati
<i>CARES</i>	Centro attività riabilitative educative e sociali
<i>CEMEA</i>	Centro di esercitazione ai metodi di educazione attiva
<i>CIDUE</i>	Consiglio italiano delle persone con disabilità per i rapporti con l'unione europea
<i>CND</i>	Consiglio nazionale sulla disabilità
<i>ENS</i>	Ente nazionale sordomuti
<i>FADIS</i>	Federazione associazione di docenti per l'integrazione scolastica
<i>FIDDA</i>	Federazione italiana difesa diritti audilesi
<i>FISH</i>	Federazione italiana superamento dell'handicap
<i>UIC</i>	Unione italiana ciechi
<i>UILDM</i>	Unione italiana per la lotta alla distrofia muscolare
<i>UNIDOWN</i>	Unione nazionale down

3. Organismi di raccordo interistituzionali a garanzia dei processi inclusivi: GLO - GIT - GLIR

1. GLO – Gruppo di Lavoro per l’Inclusione

Come previsto dagli art. 2 e 3 del Decreto Interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023, che si richiama integralmente, il GLO (Gruppo di Lavoro per l’Inclusione), è presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato ed è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, ivi compreso l’insegnante specializzato per il sostegno didattico e dai genitori dell’alunno con disabilità – o chi esercita la responsabilità genitoriale. Il decreto indica, inoltre, come partecipanti al GLO figure professionali specifiche, interne ed esterne all’istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l’alunna o l’alunno, la studentessa o lo studente con disabilità, nonché l’unità di valutazione multidisciplinare (UVM) dell’ASL di residenza dell’alunno o dell’ASL nel cui distretto si trova la scuola.

Per figura professionale esterna alla scuola, la normativa vigente richiama l’assistente all’autonomia e alla comunicazione, ovvero un rappresentante del GIT territoriale; quale figura professionale interna, docenti referenti per le attività di inclusione o docenti con incarico nel GLI per il supporto alla classe nell’attuazione del PEI. Possono essere chiamati a partecipare alle riunioni anche altri specialisti che operano in modo continuativo nella scuola con compiti medico, psico-pedagogici, di orientamento e di assistenza specialistica, oltre che i collaboratori scolastici che coadiuvano nell’assistenza di base. Le riunioni si svolgono, salvo motivata necessità, in ore non coincidenti con l’orario di lezione.

Come citato al comma 11 del novellato art. 15 della Legge n. 104 del 1992, nelle scuole secondarie di secondo grado è assicurata la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti con disabilità al GLO, nel rispetto del principio di autodeterminazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, avendo cura, in particolare, di sviluppare “processi decisionali supportati”. A seconda delle situazioni, l’effettiva possibilità di partecipare agli incontri può essere garantita anche considerando un percorso di autonomia e responsabilizzazione da sviluppare gradualmente, stimolando la consapevolezza, nella massima misura possibile, del diritto di autodeterminazione. Qualora si dovesse verificare un rifiuto a partecipare all’incontro per fattori personali o per altre motivazioni, sarebbe opportuno trovare altre modalità di coinvolgimento al fine di promuovere la massima partecipazione rispetto a una progettazione educativa a loro rivolta. La richiamata Convenzione ONU sancisce, infatti:

“Il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone”.

Con specifico riferimento al suo funzionamento, il GLO si riunisce entro il 30 di giugno per la redazione del PEI provvisorio e, di norma, entro il 31 di ottobre per l'approvazione e la sottoscrizione del PEI definitivo. È soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni. Il GLO si riunisce, inoltre, ogni anno, entro il 30 di giugno, per la verifica finale e per formulare le proposte relative al fabbisogno di risorse professionali e per l'assistenza per l'anno successivo.

2. *GIT – Gruppo per l'Inclusione Territoriale*

Come previsto dall'art. 9, co. 4 del Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, che si richiama integralmente, per ciascuno degli ambiti territoriali di cui all'art. 1, comma 66, della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, è istituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT), composto da: un dirigente tecnico o scolastico che lo presiede, tre dirigenti scolastici dell'ambito territoriale, due docenti per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo di istruzione, nominati con decreto del competente Ufficio Scolastico Regionale.

Il GIT non ha più il compito di formulare all'USR la proposta delle risorse di sostegno didattico da assegnare a ciascuna istituzione scolastica, ma assolve a funzioni di raccordo, consultazione, valutazione e monitoraggio e per lo svolgimento di ulteriori compiti. È integrato dalle associazioni rappresentative delle persone con disabilità nel campo dell'inclusione scolastica, dagli Enti locali e dalle Aziende sanitarie locali.

Le modalità di funzionamento, la sede, la durata, nonché l'assegnazione di ulteriori funzioni per il supporto all'inclusione scolastica del GIT sono definite dal Ministero, sentito l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica.

3. *GLIR – Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale*

Gli artt. da 1 a 4 del Decreto Ministeriale n. 338 del 26 aprile 2018, disciplinano la composizione, l'articolazione, le modalità di funzionamento, la sede, la durata, nonché l'assegnazione di ulteriori funzioni per il supporto all'inclusione scolastica del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR), ai sensi dell'art. 15 della Legge n. 104 del 5 febbraio 1992, come modificato dall'art. 9 del Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017.

Il GLIR è istituito presso ogni Ufficio Scolastico Regionale ed è composto da:

- dirigente preposto all'USR o un suo delegato con funzione di presidente;
- dirigenti tecnici e amministrativi in servizio presso l'USR fino ad un massimo di tre;
- dirigenti scolastici in servizio presso istituzioni scolastiche della regione fino ad un massimo di quattro, scelti tra diversi ordini e gradi di scuola;
- coordinatori didattici e/o gestori delle scuole paritarie fino ad un massimo di tre;
- docenti esperti in inclusione scolastica fino ad un massimo di cinque, scelti in modo da garantire la rappresentanza dei diversi ordini e gradi di scuola e la rappresentanza delle università tramite un delegato espresso dal coordinamento locale degli atenei;
- rappresentanti della Regione fino ad un massimo di cinque;
- rappresentanti degli enti locali fino ad un massimo di cinque;
- rappresentanti delle federazioni e associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative a livello regionale nel campo dell'inclusione scolastica fino ad un massimo di cinque individuate da ciascun Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale sulla base del possesso di uno o entrambi dei seguenti criteri: costituire articolazione territoriale delle federazioni e associazioni che fanno parte dell'Osservatorio Permanente per l'inclusione scolastica; aver stipulato specifiche convenzioni, protocolli di intesa, accordi quadro con gli enti regionali.

Ai sensi dell'art. 15, co. 1, della Legge n. 104/1992, il GLIR svolge le funzioni di seguito indicate: a) consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma di cui agli artt. 13, 39 e 40 del medesimo dispositivo normativo, integrati con le finalità di cui alla Legge n. 107 del 13 luglio 2015, con particolare riferimento alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro; b) supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT); c) supporto alle reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione in servizio del personale della scuola.

Il GLIR ha sede presso l'Ufficio Scolastico Regionale o, su indicazione del Presidente, presso altra sede; Si riunisce, di norma, una volta ogni trimestre salvo particolari motivazioni che inducano il presidente a convocazioni ulteriori e rimane in carica per tre anni. I componenti possono essere confermati una sola volta. Come disciplinato dall'art. 7 del Decreto Ministeriale n. 338 del 26 aprile 2018, al fine di creare un raccordo con le azioni e gli interventi di politica scolastica nel campo dell'inclusione, articolati a livello di amministrazione centrale, regionale ed a livello di singola scuola o di reti di scuole, sono promossi incontri di lavoro con i referenti

designati dai GLIR nell'ambito delle riunioni dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica.

4. I Centri Territoriali di Supporto

In attuazione dell'art. 9, co. 2-bis del Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, è stato emanato il Decreto Ministeriale n. 328 del 18 novembre 2021, concernente le modalità di individuazione dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) quali istituzioni scolastiche di riferimento per la consulenza, la formazione, il collegamento e il monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, nonché per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità.

La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, recante: “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”, delinea il ruolo strategico dei CTS i quali, oltre ad essere un fondamentale polo per l'acquisto e la distribuzione di strumenti e ausili per la didattica inclusiva, avvalendosi del coordinamento dei rispettivi Uffici Scolastici Regionali, svolgono funzioni decisive in materia di informazione-formazione sui temi dell'inclusione e connesse metodologie didattiche per la comunità scolastica, oltre che per i servizi di consulenza. Come indicato nella Direttiva, gli stessi possono organizzare incontri di presentazione di nuovi ausili, creando occasioni di divulgazione mirate per gli insegnanti e/o le famiglie. Per le suddette attività formative-informative, in raccordo con i competenti Uffici Scolastici Regionali, i CTS, anche in rete tra loro e/o con altre istituzioni scolastiche, possono avviare collaborazioni con ulteriori enti istituzionali e non, pur sempre nel rispetto delle vigenti procedure amministrative.

5. Sinergie in rete

L'art. 1, co. 72, della Legge n. 107 del 13 luglio 2015 prefigura una nuova organizzazione sul territorio e una nuova gestione delle risorse valorizzando, sinergicamente, l'autonomia scolastica e quella collaborazione e condivisione propositiva, che si riconosce nella forma organizzativa della rete. La norma, infatti, predispone il nuovo assetto organizzativo, favorendo la crescita di tutte le scuole nel confronto reale e operativo e, al contempo, le orienta verso una maggiore apertura al territorio e alla sua realtà, valorizzando la capacità organizzativa e consolidando la capacità di interagire.

L'aggregazione consente alle scuole, nei diversi contesti, grazie alla sinergia di rete, di rafforzare le proprie competenze e svilupparne di nuove, di gestire e superare le problematichità, di avvalersi dell'esperienza e condividerla.

Un particolare istituto giuridico introdotto dall'art. 7 del Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999, al quale possono ricorrere le istituzioni scolastiche al fine di ampliare la loro offerta formativa, diviene proprio la rete di scuole. Gli accordi potrebbero avere ad oggetto lo svolgimento in collaborazione di attività didattiche, di ricerca e di formazione, di amministrazione e contabilità, di acquisto di beni e servizi. Una pluralità di soggetti pubblici e privati che si raccordano attraverso un'organizzazione a rete, caratterizzata da dinamiche di collaborazione e interdipendenza positiva.

Secondo il richiamato dispositivo normativo, le istituzioni scolastiche, nell'esercizio dell'autonomia organizzativa, possono promuovere la stipulazione di accordi di rete tra di loro, o aderire ad essi per un più efficace svolgimento dei propri compiti istituzionali. Gli accordi sono stipulati, nelle rispettive competenze, dai Dirigenti scolastici, previa deliberazione del Consiglio di circolo o d'istituto e del Collegio dei docenti, nel caso di attività didattiche di ricerca, sperimentazione e sviluppo. L'accordo può prevedere anche lo scambio temporaneo di docenti e, come previsto dai cc. 8, 9, 10 dell'art. in esame, è possibile stipulare convenzioni con Università, istituzioni, enti ed associazioni, per il perseguimento di determinati obiettivi. Il ruolo di scuola capofila sarà ricoperto da un'istituzione scolastica individuata sulla base delle rispettive esperienze, competenze e risorse professionali.

Secondo l'art. 1, co. 72, della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, sono gli Uffici Scolastici Regionali a promuovere la costituzione delle reti:

- *di ambito*: reti composte da tutte le scuole statali e paritarie presenti entro un certo confine geografico, definito sempre dagli stessi Uffici. Devono essere costituite al fine di realizzare iniziative rivolte ad interessi territoriali e tese a trovare migliori soluzioni per aspetti organizzativi e gestionali comuni e condivisi, come la valorizzazione delle risorse professionali, la formazione e la gestione di funzioni e attività amministrative;
- *di scopo*: tipologia di rete derivante dalla prima, che si costituisce spontaneamente, anche oltre l'ambito territoriale di appartenenza, per il perseguimento di precisi scopi che trovano riscontro nelle priorità individuate per il territorio dell'ambito o in più specifiche esigenze locali e/o nazionali.

Tra le buone pratiche di reti interistituzionali, si riportano, qui di seguito, alcune tra quelle presentate dai corsisti frequentanti il VII ciclo TFA per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, presso l'Università degli Studi "A. Moro" di Bari:

"La scuola al centro: tutti per uno, uno per tutti": rete di scopo con la quale le associazioni si impegnano a collaborare con la scuola per consentirne la partecipazione, a titolo gratuito, alla realizzazione del progetto "La scuola al centro", relativo all'avviso pubblico "Progetti d'inclusione sociale e lotta al disagio nonché per garantire l'apertura alle scuole oltre l'orario scolastico soprattutto nelle aree a rischio e in quelle periferiche".

"Ecodidattica": rete di scuole finalizzata a condividere gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. L'obiettivo primario è progettare percorsi didattici finalizzati all'arricchimento e alla condivisione degli insegnanti, degli studenti e della comunità civile nell'ambito dell'educazione ambientale, della cittadinanza attiva e della green economy. Si favorisce, inoltre, l'apertura della scuola al territorio e la collaborazione in rete con istituzioni, enti e associazioni che si interessano di ambiente, tutela della salute, coesione sociale, promozione dei diritti e della partecipazione sociale.

"Sportivamente amici": coinvolgendo le associazioni sportive del territorio, la rete intende promuovere lo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante esperienze di gioco e di avviamento sportivo; incentivare la capacità di iniziativa e di risoluzione dei problemi, aiutando ad acquisire elevati livelli di autonomia personale di consapevolezza corporea; favorire lo sviluppo cognitivo, stimolando la capacità di iniziativa e di risoluzione di problemi, aiutando ad acquisire elevati livelli di autonomia personale, di consapevolezza corporea e di competenza; offrire un prezioso supporto alla didattica, finalizzato a un totale coinvolgimento delle scolaresche e a una reale inclusione degli alunni con disabilità.

"Angeli senza Frontiere": è un'associazione che offre assistenza socio-sanitaria agli anziani e a persone con disabilità, anche attraverso un servizio di taxi solidale.

"Integr@": le attività si ispirano ai valori dell'accoglienza e dell'inclusione, della democrazia e della pace. La sua azione, infatti, si propone di rafforzare questi valori in una prospettiva interculturale, allo scopo di formare dei cittadini più consapevoli. L'idea progettuale corrisponde alle richieste provenienti dalla realtà socioculturale dell'utenza che, in questo particolare momento storico, vive gli arrivi di rifugiati.

6. Formule di partenariato interistituzionale: i Patti Educativi di Comunità

In una lunga intervista per InvalsiOpen, Marco Rossi Doria sostiene che la comunità educante, per essere tale, deve essere radicata in un territorio circoscritto dove poter fomentare quegli elementi di appartenenza identitaria e spirito di comunità, legandoli all'apprendimento formalizzato, a quello informale e non formale, e alla cura dei servizi comuni.

L'orizzonte territoriale della scuola si allarga: ogni specifico territorio è chiamato a intessere legami in grado di determinare il costituirsi di un macrocosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni e convivenze globali.

Il Piano Scuola 2021-2022 sottolineava come i Patti Educativi di Comunità fossero gli strumenti a disposizione per promuovere quell'alleanza educativa, civile e sociale tra scuola e comunità educante. Un'"autonomia responsabile", dunque, intesa come leva per poter aprire la scuola al territorio, "un patto saldato sulla fiducia reciproca" in grado di sviluppare opportunità di crescita formativa.

Appariva necessario, pertanto, elaborare progettazioni culturali con la partecipazione, oltre che di studenti, insegnanti, genitori e familiari, anche di enti territoriali, terzo settore, imprese, mondo dell'associazionismo e delle professioni, operando, congiuntamente, per allestire "laboratori educativi attivi" di crescita e di apprendimento continuo. Famiglia, scuola e società civile, nelle proprie espressioni organizzative e in uno scenario post-pandemico, furono chiamate a offrire alle nuove generazioni proposte in un quadro di relazioni educative sostenibili, proficue e costruttive. A una nuova relazione educativa efficace, doveva corrispondere, dunque, una collaborazione interistituzionale sostanziale, in grado di fornire servizi e progetti, utilizzando le risorse presenti sul territorio e i progetti educativi di scuola, famiglia, enti, istituzioni e associazioni.

Come previsto dai cc. 2 e 7 della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, le istituzioni scolastiche garantiscono la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali e la loro organizzazione è orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, nonché all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. In tale ambito, l'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. Le istituzioni scolastiche erano chiamate ad individuare,

altresì, tra gli obiettivi formativi prioritari, la valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese.

La complementarità dei contesti di apprendimento non formali, informali e formali, può, in considerazione di quanto esposto, costituire un'importante fonte di innovazione delle strategie di insegnamento-apprendimento attraverso la progettazione di nuovi setting didattici.

Si tratta, in buona sostanza, di dare applicazione ai principi costituzionali di solidarietà (art. 2), comunanza di interessi (art. 43) e sussidiarietà orizzontale (art. 118, co. 4), per rafforzare l'alleanza educativa, civile e sociale di cui la scuola è il perno ma non l'unico attore.

Una scuola plurale che, senza perdere la propria identità, si collochi al centro di una rete di possibilità educative, aperta ai diversi linguaggi, attenta ai tempi di sviluppo e crescita personali, rispettosa delle identità in formazione, capace di ascolto attivo.

I Patti educativi di comunità, pertanto, possono costituire una leva determinante per la crescita sociale, culturale ed economica del Paese. La scuola del futuro potrà ripartire dal territorio e dalla cooperazione con i soggetti impegnati nello sviluppo di un ambiente di vita comunitario, in grado di formare cittadini consapevoli e ridurre le disuguaglianze territoriali.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1990). *Author and Hero in Aesthetic Activity*. In Holquist, M., Liapunov, V. (Eds.), *Art and answerability. Early philosophical essays by M.M. Bahtin*. Austin: University of Texas Pres.
- Bertagna, G., Govi, S., Pavone, M. (2001). *Pof. Autonomia delle scuole e offerta formativa*. Brescia: La Scuola.
- Cerini, G., Silla, M. P., Spinosi, M. (a cura di) (2003). *Enti locali e Scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Damiano, E. (2003). *Chi forma chi. L'educazione familiare e i professionisti della formazione*. In Pati, L. (a cura di), *Ricerca Pedagogica ed educazione familiare*. Milano: Vita&Pensiero.
- Frabboni, F. (2000). *Sistema formativo integrato*. In Ruggiu, L. (a cura di), *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. Pinto, Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gemma, C. (a cura di) (2016). *Narrare le differenze. Più voci a confronto*. Barletta: Cafagna Editore.

- Gemma, C. (a cura di) (2019). *Parole e storie inclusive. Itinerari possibili*. Barletta: Cafagna Editore.
- InvalsiOpen (2020). *Perché soffriamo ancora di povertà educativa: Intervista a Marco Rossi Doria*. Disponibile in www.invalsiopen.it/poverta-educativa-intervista-marco-rossi-doria/. URL consultato il 20/07/2024.
- ONU (2016). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Ginevra.
- Pati, L. (2011). *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*. In Dusi, P., Pati, L. (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.

Riferimenti normativi

- Decreto del Presidente della Repubblica n. 416 del 31 maggio 1974. *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*.
- Legge n. 104 del 5 febbraio 1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge n. 59 del 15 marzo 1997. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Decreto Legislativo n. 165 del 30 marzo 2001. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*.
- Decreto Ministeriale n. 14 del 18 febbraio 2002. *Istituzione del Forum Nazionale delle Associazioni dei genitori maggiormente rappresentative ai sensi dell'articolo 5-bis comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567, così come modificato ed integrato dal decreto del Presidente della Repubblica 9 aprile 1999, n. 156 e dal decreto del Presidente della Repubblica 13 febbraio 2001, n. 105*.
- Decreto Ministeriale del 26 aprile 2002. *Osservatorio permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap*.
- Decreto Legislativo n. 59 del 29 febbraio 2004. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 21 novembre 2007. *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

- Legge n. 107 del 13 luglio 2015. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Decreto Legislativo n. 96 del 7 agosto 2019. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, a norma dell'articolo 1 commi 180 e 181, lettera c) della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Decreto Direttoriale n. 229 del 20 febbraio 2020.
- Rapporto finale 13 luglio 2020. *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro.*
- Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto Ministeriale n. 328 del 19 novembre 2021. *Centri Territoriali di Supporto (CTS)*, ai sensi dell'articolo 9, comma 2-bis del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. *L'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza.*
- Decreto Interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023. *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Sezione VIII

Rendicontazione dell'esperienza

L'ottava sezione accompagna il tirocinante ad una riflessione conclusiva sulle esperienze di Tirocinio condotte.

Io domani docente di sostegno

di *Vincenza Albano*

Ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno.

John Dewey

1. Introduzione

L'incontro del tirocinante con il mondo scolastico nelle sue articolate componenti porta alla luce, nella relazione finale, diverse e significative riflessioni: dibattiti vivaci, discussioni attive e partecipate, proficue questioni, utili controversie che, nella fase finale degli incontri di tirocinio indiretto, vanno finalizzate alla ricerca delle migliori metodologie educative e delle strategie inclusive più efficaci.

2. La proposta formativa in aula

L'ultimo step delle attività di Tirocinio Indiretto, pertanto, è dedicato a mettere a tema l'esperienza condotta in aula. Viene posta, dunque, a ciascun corsista una serie di domande ben strutturate e condivise:

- Quali qualità deve possedere l'insegnante di sostegno?
- Quale rendicontazione dell'esperienza?
- Chi sono, oggi, dopo diversi mesi di formazione? Sarò un bravo docente, in grado di mettere in pratica strumenti, metodologie e buone prassi di inclusione per un progetto globale di vita?
- Come mi immagino come docente di sostegno? E come sarà la mia formazione professionale continua, nella visione del lifelong learning?
- Quale colore attribuisco all'esperienza di tirocinio diretto?

A seguito del questionario sono state realizzate due mappe. La prima di esse illustra le qualità che un docente di Sostegno deve possedere (Fig. 1).

La seconda mappa, invece, illustra le qualità che l'insegnante di Sostegno non deve presentare (Fig. 2).

Fig. 1 - Mappa realizzata dal Gruppo Albano, TFA Sostegno scuola secondaria di primo grado

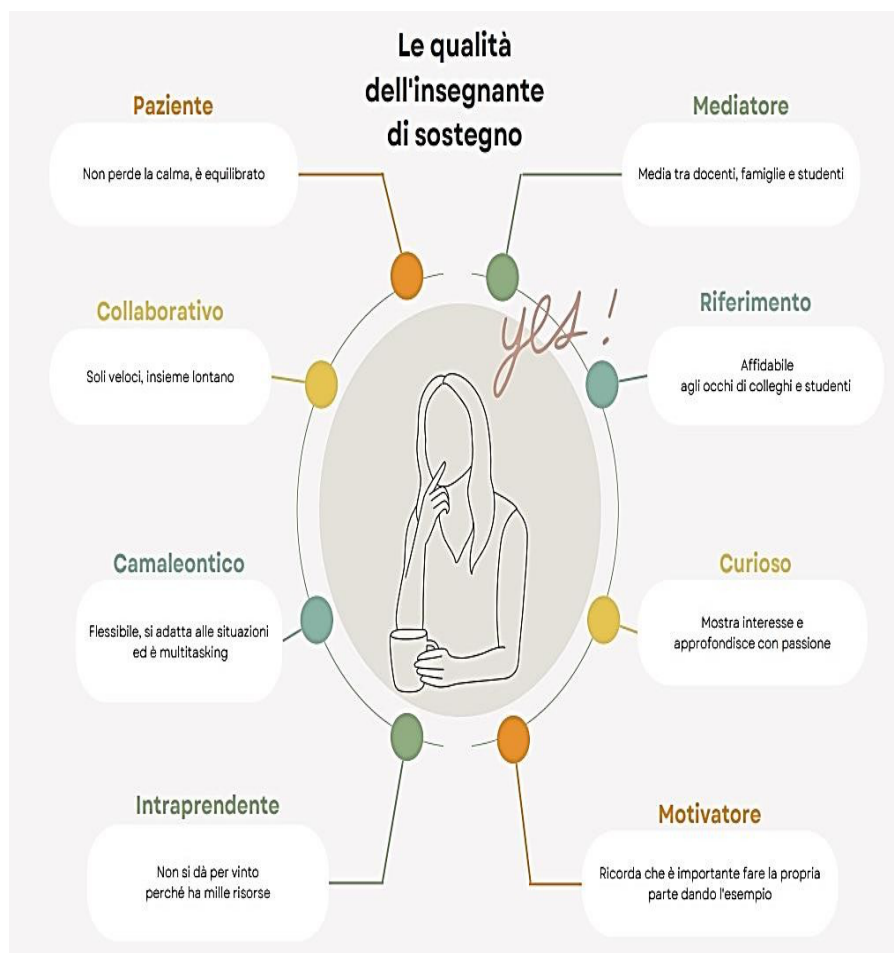
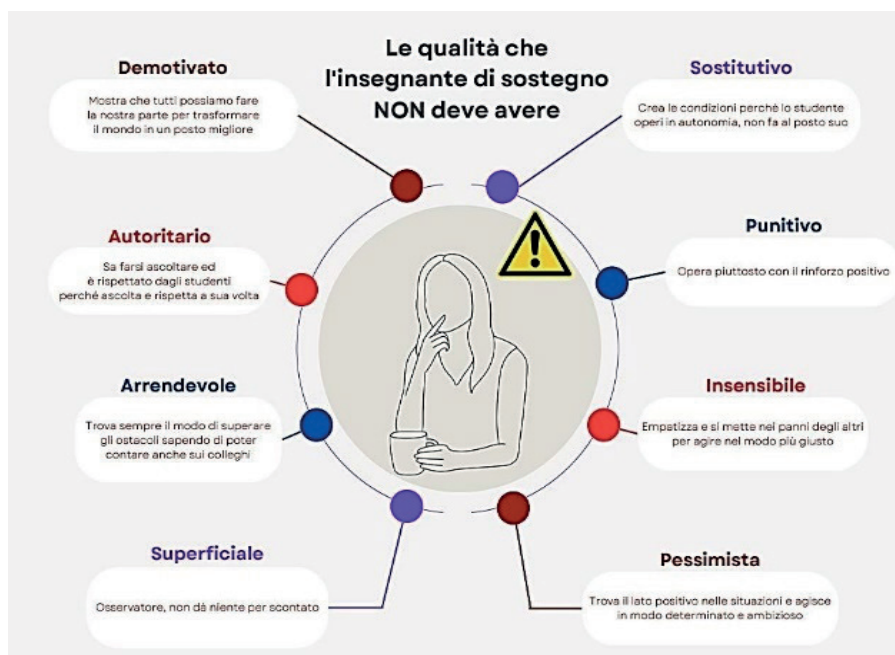


Fig. 2 - Mappa concettuale delle qualità che l'insegnante di sostegno NON deve possedere



2. Quali sono le riflessioni emerse in aula?

Sono state tante e significative le riflessioni emerse nel dibattito e confronto in aula.

Una corsista scrive:

Nel momento in cui ho mosso i primi passi nell'esperienza di tirocinio diretto sono stata inondata da molte emozioni, ma quelle più importanti sono state: timore, gioia ed entusiasmo. Il timore, quello di non farcela, quello di non essere all'altezza di questo nuovo compito, ha lasciato sin da subito lo spazio alla gioia e all'entusiasmo.

Un'altra:

Oggi tutte le scuole si dichiarano inclusive ma nonostante ciò, presentano ancora molte criticità. È proprio in questo percorso che noi tirocinanti dobbiamo cogliere quelli che sono i facilitatori ma anche le barriere. Come sottolinea P. Magnoler, "Il docente partecipa all'osservazione, è 'dentro' al contesto con livelli diversi di

coinvolgimento in ordine a scopi, paradigmi, metodi, strumenti”. Infatti, il mio intento, in qualità di tirocinante e di futura insegnante di sostegno, non è stato solo quello di compilare passivamente un registro presenze, ma è stato anche quello di cogliere, “rubare” le strategie, gli strumenti e conoscere il contesto, per poterne trarre punti di forza e punti di debolezza. ...

Ancora:

Ora che sono a un passo dalla meta, al termine di un lungo percorso di formazione ricco di insegnamenti stimolanti e condivisione di buone pratiche, mi ritrovo a guardare in prospettiva e a pensare ciò che di nuovo ho imparato per il mio futuro da insegnante di sostegno. Ho acquisito una più matura consapevolezza dell'importanza di questo ruolo e di essere pronta, oggi più di ieri, a mettermi in gioco per svolgerlo al meglio.

Da tali scritture emerge il *profilo* di un insegnante di sostegno che si propone come un importante anello di raccordo tra i vari docenti del Consiglio di sezione/classe. Egli non deve “isolare il proprio lavoro”, ma cercare costantemente il confronto e lo scambio, promuovendo e governando processi di comunicazione e relazione attraverso il dialogo e la negoziazione delle divergenze di opinioni sul senso di quello che si fa.

In tal senso, l'obiettivo della proposta in aula è stato quello di promuovere non “solo la crescita di competenze e professionalità dei singoli operatori, ma lo sviluppo di staff e organizzazioni affinché siano in grado autonomamente di gestire i rischi e i problemi del proprio lavoro” (Amirian, 2011). In aula si è promosso, come afferma Schon (1993), *l'agire professionalmente*, vale a dire l'attitudine a riflettere durante l'azione per rendere quest'ultima più efficace. Ancora un'altra corsista scrive:

Sono pronta a nuove sfide contro il pregiudizio di chi ritiene che sia frustrante e poco produttivo lavorare con ragazzi “difficili” e “sfortunati”; ho voglia di continuare ad emozionarmi nel vedere una classe che cambia e cresce grazie a un compagno “speciale”.

Un insegnante armato di passione si prende cura di tutti i suoi studenti, con una cura particolare verso coloro che “volano come uccelli impazziti” (Pennac, 2007). Un corsista scrive:

In questi ultimi anni di insegnamento e, grazie al tirocinio, ho avuto modo di osservare e di vivere in maniera diretta le relazioni che si instaurano tra la classe e l'insegnante di sostegno. Quest'ultima, spesso, presente in classe per diciotto ore, diventa un punto di riferimento per tutti: un supervisore, un consigliere, un mediatore nelle relazioni tra alunni e tra alunni e docenti, una figura adulta alla quale chiedere aiuto, senza il timore di un giudizio o di un voto negativo.

3. Ma sarò davvero un bravo docente di sostegno?

Nell'indagine esplorativa sono emersi:

- dubbi sulle competenze personali;
- preoccupazioni sulla gestione della sezione/classe;
- incertezze sull'adattamento delle attività didattiche nell'ottica della "personalizzazione";
- l'autovalutazione delle abilità comunicative.

Il percorso verso la professione di docente di sostegno è spesso accompagnato da dubbi e incertezze. La riflessione sulla propria competenza e sulla capacità di essere un valido punto di riferimento per bambini/alunni/studenti con bisogni speciali è un aspetto cruciale del percorso formativo. Molti specializzandi si interrogano sulla propria competenza nel gestire una classe nell'ottica inclusiva. La varietà di bisogni speciali degli studenti può sembrare una sfida imponente; non si deve trascurare l'importanza della diversità, tutti abbiamo potenzialità diverse e "ciascuno a modo suo" merita di essere riconosciuto, fortificato e valorizzato. Non va mai dimenticata la dimensione della "personalizzazione" dell'offerta didattica.

Gestione della classe oggi significa sperimentare una relazione positiva e fruttuosa con ciascun alunno. "È il presupposto di ogni rapporto educativo: il docente che voglia raggiungere risultati elevati con tutti gli alunni nel processo di insegnamento-apprendimento è obbligato a mettersi in gioco sul piano relazionale e a considerare l'importanza del gruppo come "luogo" determinante di incontro e di crescita quando riesce a soddisfare il bisogno di appartenenza dei singoli" (D'Alonzo, 2016, p. 16).

Secondo Kurt Lewin un gruppo è "una totalità dinamica". Le stesse Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo (2012) precisano "Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione".

La personalizzazione delle lezioni permette di soddisfare le esigenze di ciascun studente e di promuoverne le potenzialità, tenendo conto dei rispettivi stili di apprendimento. L'autovalutazione da parte del docente, in questo contesto, può comprendere la revisione delle strategie didattiche, gli strumenti, le metodologie e l'identificazione di risorse aggiuntive, e la collaborazione con colleghi per condividere idee e buone pratiche.

In definitiva, la professionalità del docente di sostegno richiede la continua attivazione del processo di autovalutazione professionale, con spirito sperimentale di ricerca-azione (Laneve, 2019), pronto a rivedere ogni azione didattica per superare le incertezze e conquistare la postura di un docente di Sostegno *competente e fiducioso*.

4. Il colore dell'esperienza di tirocinio.

La proposta in aula:

Esercizio:

Scegliete un colore che rappresenta la vostra esperienza di tirocinio motivandone la scelta.

Fig. 3 - I colori dell'esperienza di tirocinio. Attività proposta dalla tutor nell'ultimo incontro di tirocinio indiretto



Ogni esperienza educativa si presenta carica di motivazioni ed emozioni, spesso anche contrastanti. La sollecitazione proposta ai corsisti di individuare un colore che rappresentasse la propria esperienza di tirocinio ha aperto un interessante momento di ascolto reciproco e confronto. C'è chi ha scelto il *giallo* per l'energia e l'entusiasmo trasmessi dai ragazzi; chi ha scelto il *verde* per rappresentare la speranza di effettiva inclusione degli alunni con disabilità nella Scuola e nella Società; chi il *bianco* di un foglio su cui poter scrivere ogni giorno una nuova storia insieme ai propri alunni; chi il *grigio* per il ruolo purtroppo spesso "marginale" del docente di sostegno; chi il *rosso* per l'amore e la passione trasmessa dal docente, chi il *blu*, perché attira un'energia calmante che tranquillizza ed elimina l'ansia.

Una corsista scrive:

Ho scelto il colore giallo pensando alla luce che filtra dalle grandi finestre della classe in cui ho svolto il tirocinio, al calore del sole e dell'ambiente scolastico: uno stimolo a far entrare il respiro, l'apertura, l'esterno all'interno e viceversa. Giallo, nell'ottica di una scuola che dialoga con il territorio e soprattutto con un ambiente didattico che faccia entrare la luce nell'anima, faccia fiorire il sorriso, che sappia infondere coraggio anche nei momenti di avversità. Abbracciando le parole di San Francesco di Assisi: "Un raggio di sole è sufficiente per spazzare via molte ombre".

Un'altra studentessa riporta:

Ho scelto il verde perché è un colore che mi fa pensare a qualcosa di rilassante, e piacevole; basti pensare a un prato immenso su cui potersi distendere, rilassarsi ascoltando buona musica o chiacchierando con un amico, sognare e immaginare scenari della propria vita in un futuro prossimo o più lontano. Queste mie sensazioni legate al colore verde, curiosamente, hanno un fondamento perché dal punto di vista psicologico, rimanda alla perseveranza, all'armonia, all'equilibrio, alla speranza e alla crescita; la cromoterapia, invece, lo associa alla calma e alla pace interiore.

Molti hanno scelto il colore Giallo, che è *il colore dell'energia vitale legata alla luce*. La luce è un'onda che rischiarà, mette in evidenza, rende visibile. E l'esperienza di tirocinio diretto è stata riconosciuta da molti corsisti come piacevolmente luminosa e illuminante. I rapporti che si sono instaurati con gli alunni e i colleghi si sono rivelati limpidi e spontanei. Per gran parte del tempo, nonostante le difficoltà, le distrazioni, la stanchezza o gli imprevisti, tutti si sono sentiti coinvolti, protagonisti e mai oscurati o lasciati in disparte. Le conversazioni con la tutor di tirocinio diretto, il confronto con i diversi docenti della classe, gli scambi comunicativi con gli studenti, la complicità con l'alunno con disabilità hanno acceso la mente e hanno insegnato ad andare oltre le proprie convinzioni, ad ampliare gli orizzonti di pensiero, a porre le domande giuste, a cercare più di una soluzione possibile, a guardare con occhio attento ma discreto, a individuare i dettagli davvero rilevanti, e a mettere in atto strategie, metodologie e pratiche educative coinvolgenti e sempre diverse al fine di promuovere per tutti i loro talenti, soprattutto i più timidi e latenti.

Il giallo è il colore associato al calore:

La mia esperienza di tirocinio diretto si è basata, per molti versi, su uno scambio reciproco di energia, sul passaggio di calore da un corpo ad un altro per raggiungere l'equilibrio termico. Durante questo coinvolgente percorso, il lavoro recipro-

co di collaborazione, di progettazione e realizzazione dell'intervento didattico, di condivisione di obiettivi e risultati, di costruzione di relazioni di cura, e di confronto professionale su strategie, metodologie e strumenti didattici ha avvolto ogni momento di un confortevole e istruttivo torpore dorato che mi ha abbracciata e motivata ogni giorno con sapienza e tenerezza, riscaldandomi il cuore con sorrisi dolci e parole gentili e facendomi sentire in equilibrio con me stessa, con i colleghi e con gli studenti.

Il giallo è il colore che richiama la *creatività*. La creatività è la capacità cognitiva della mente di creare e inventare. Un'altra tirocinante scrive:

La mia esperienza di tirocinio diretto è stata, per moltissimi versi, particolarmente ricca di inventiva e stimoli creativi. Durante questo percorso formativo, ho scoperto e apprezzato l'utilizzo innovativo di strategie, metodologie e strumenti didattici che non conoscevo o non avevo mai approfondito, ammirandone le potenzialità e l'effetto wow. Ho ripensato alla mia pratica educativa e riconsiderato, sotto molteplici punti di vista, l'importanza della creatività e dell'originalità nel processo di insegnamento/apprendimento, accogliendo suggerimenti e traendo ispirazione dalle attività e materiali didattici che i colleghi proponevano e fornivano alla classe di volta in volta. Il giallo è il colore che richiama, e ispira, il divertimento.

Il divertimento è godimento; è piacere che distoglie da fatiche e preoccupazioni.

Un tirocinante osserva:

La mia esperienza di tirocinio è stata, per tutti i versi, particolarmente piacevole e divertente. Ci sono stati tanti sorrisi, tante battute e tanti episodi buffi che hanno reso le giornate, nonostante la stanchezza leggere e scorrevoli. Porterò nel cuore ogni momento di allegria vissuto con questi nuovi compagni di viaggio, ricordando sempre con piacere la loro simpatia.

Per me, scrive un'altra, il verde è il colore che ha dipinto e caratterizzato l'esperienza del tirocinio diretto perché mi ha richiamato la bellezza, l'ordine e la cura del prato inglese, assumendo sfumature diverse a seconda delle circostanze e dei contesti.

Il verde è anche il colore della *speranza* che è capacità di credere in se stesso; di non smarrire mai l'orizzonte del proprio progetto di vita; di rendere più leggere le difficoltà, i dubbi, le incomprensioni sapendo di avere sempre qualcuno accanto.

Ed è, per il suo valore positivo ed espansivo, il colore che desidero dipinga il mio prossimo futuro professionale, rendendolo accettabile e coinvolgente.

Per me, invece, è stato il blu, perché è il colore dell'orizzonte celeste, della sicurezza, quello di una visione larga e aperta, coinvolgente ed inclusiva.

5. “lo domani docente di sostegno”: come ti immagini nel ruolo di insegnante di sostegno nella scuola secondaria di primo grado?

Alla luce della riflessione sulla esperienza di tirocinio, molti corsisti hanno scritto di voler essere nulla più di quanto hanno visto e vissuto in questi cinque mesi di tirocinio:

- un *faro* in grado di individuare e mettere in risalto le potenzialità e le qualità dei propri alunni, aiutandoli a scoprire e seguire i propri talenti e le proprie inclinazioni;
- un *punto di riferimento* in grado di supportare i propri studenti nei momenti di difficoltà, insegnando loro a non arrendersi mai;
- un' *energia positiva* in grado di trasmettere ai propri alunni serenità, fiducia e motivazione, aiutandoli ad accettare se stessi e gli altri e ad affidarsi alle proprie capacità, contribuendo allo sviluppo del proprio senso di autoefficacia;
- un *facilitatore* in grado di catturare l'attenzione dei propri studenti con strategie, strumenti e contenuti didattici rielaborati in maniera creativa e originale, capace di destare l'interesse e la curiosità dei propri alunni, sollecitando la loro partecipazione attiva e coinvolgendoli con attività appassionanti e giocose che riescano a procurare loro piacere e divertimento, agevolandone il processo di apprendimento.

Le domande della ricerca esplorativa hanno consentito di indagare alcuni aspetti legati al resoconto testimoniale dell'esperienza di tirocinio. Il dialogo con vari specializzandi ha consentito agli stessi la possibilità di narrarsi. Il metodo narrativo, infatti, rappresenta oggi un filone sempre più proficuo nell'ambito della formazione degli insegnanti. In proposito, le indagini di C.J. Craig e di E. Elbaz, hanno interpretato in maniera originale la tradizione di ricerca del *teacher's thinking* (Laneve, 2019).

La narrazione è uno strumento formativo. Attraverso la parola narrante che consente di esprimere una soggettività irriducibile (Laneve, 2019), gli studenti hanno risposto alle seguenti domande raccontandosi:

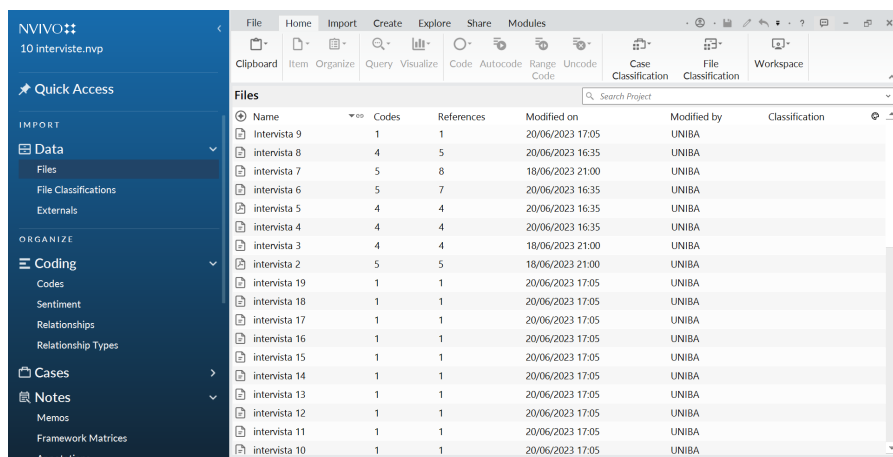
- Quali strumenti ha adoperato durante il tirocinio diretto e che promuoverà durante la sua professione?
- Cosa aspira realmente a diventare? Questa è la domanda che vi dovete fare continuamente!

- Cosa accadrà a settembre, dopo aver conseguito il titolo di specializzazione per il sostegno?

L'elaborazione dei dati è stata effettuata sfruttando le potenzialità del software NVivo, acronimo di Nud*IstVivo (Non Numerical Unstructured Data*Indexing, Searching and Theorizing Vivo - Dati Non Numerici e Non Strutturati* Categorizzare, Esplorare e Teorizzare in vivo) (Coppola, 2011, p. 9).

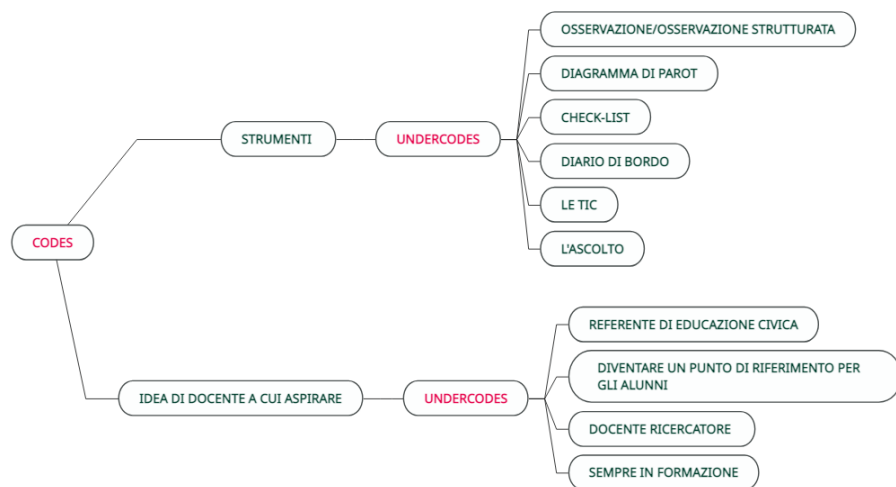
Il software NVivo è un programma che permette di effettuare ricerche qualitative (Pacifico, Coppola, 2010) a livello professionale ed è utilizzato da studiosi e ricercatori per l'elaborazione di dati che molto spesso risultano essere eterogenei. La piattaforma consente di importare ogni genere di file (immagini, video, audio, testi, interviste, ecc.) che vengono organizzati, analizzati e classificati sulla base dei *codes* individuati dal ricercatore generando tabelle e grafici (Fig. 4 e Fig. 5).

Fig. 4 - Importazione delle interviste



Name	Codes	References	Modified on	Modified by	Classification
Intervista 9	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 8	4	5	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 7	5	8	18/06/2023 21:00	UNIBA	
Intervista 6	5	7	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 5	4	4	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 4	4	4	20/06/2023 16:35	UNIBA	
Intervista 3	4	4	18/06/2023 21:00	UNIBA	
Intervista 2	5	5	18/06/2023 21:00	UNIBA	
Intervista 19	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 18	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 17	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 16	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 15	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 14	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 13	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 12	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 11	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	
Intervista 10	1	1	20/06/2023 17:05	UNIBA	

Fig. 5 - Codes e undercodes rilevati dalle interviste relative alle domande



Bibliografia

- Amati, I. (2023). *La didattica inclusiva. Teorie e pratiche per i disturbi specifici di apprendimento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Amirian, J. K. (2011). *La supervisione nella nascita e nello sviluppo di un progetto educativo*. In Parmigiani, D., Traverso, A. (a cura di). *Progettare l'educazione. Contesti, competenze, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2019). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coppola, L. (2011). *Nvivo: un programma per l'analisi qualitativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- D'Alonzo, L. (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Metodi e strategie, unità di lavoro guidate e schede di autoformazione*. Firenze: Giunti Edu.
- D'Alonzo, L. (2014). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2014). *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti*. In Maccario, D., *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G., Lucisano, P., Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione. Experimental Research and Evaluation Processes in Education*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Fabio, R.A., Mecenero, M., Tiezzi, P. (2003). *Gestire la classe*. Milano: FrancoAngeli.

- Gemma, C. (2008). *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*. Brescia: La Scuola.
- Gemma, C. (2018). *Il tirocinio indiretto. Tutor e Tirocinanti si narrano*. Barletta: Cafagna Editore.
- Guerini, I. (a cura di) (2022). *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze di didattica*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Infantino, A. (2012). *Alunni speciali. Apprendere l'inclusione a scuola*. Molfetta: La Meridiana.
- Kanizsa S., Mariani, A. M. (a cura di) (2017). *Pedagogia generale*. San Bonico: Pearson.
- Laneve, C. (2019). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: Scholè.
- Pennac, D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Perla, L., Garofoli, F., Amati, I. (2022). *La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e cyberbullismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Salerni, A., Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Tr. it. Bari: Dedalo.
- Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà*. Bologna: Marietti.

Gli autori

Ilenia Amati è ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale e insegna Pedagogia dell'inclusione e Didattica dell'inclusione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Vincenza Albano è dottore di ricerca in Scienze delle Relazioni umane presso l'Università degli Studi di Bari, e svolge l'incarico di tutor organizzatore di Tirocinio presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". È docente di laboratorio e tutor di Tirocinio Indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Gabriella Baccelliere è docente di Materie letterarie nella scuola secondaria di primo grado e docente specializzata per le attività di Sostegno Scolastico nello stesso grado di Scuola. Docente di laboratorio e tutor di Tirocinio Indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Antonia Casella è docente specializzata per il Sostegno Scolastico nella scuola primaria e tutor coordinatore di tirocinio a tempo parziale e coordinamento con le altre attività didattiche presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Antonia Casiero è docente specializzata per le attività di Sostegno Scolastico nella scuola primaria. Docente di laboratorio e tutor di Tirocinio Indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Giuseppe Vito Clarizio è dirigente tecnico con funzione ispettiva in servizio presso la Direzione Generale dell'USR per la Puglia.

Francesco Forliano è dirigente tecnico con funzione ispettiva e Coordinatore regionale in servizio presso la Direzione Generale dell'USR per la Puglia.

Rosa Gallelli è docente di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione e Dirige il Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Stella Genco è docente specializzata per le attività di Sostegno Scolastico nella scuola secondaria di secondo grado e referente per l'Inclusione nel medesimo grado scolastico. È inoltre referente di plesso per l'Inclusione e tutor scolastico dei tirocinanti nell'ambito del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Fara Lacenere è docente specializzata per le attività di Sostegno Scolastico nella scuola secondaria di secondo grado. Docente di laboratorio e tutor di Tirocinio indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Giuseppe Papagni è docente specializzato per le attività di Sostegno Scolastico nella scuola secondaria di primo grado. Docente di laboratorio e tutor di Tirocinio indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Andrea Poli è docente referente per i Progetti nazionali di cui all'art. 1, co. 65 della L. 107/2015 in servizio presso la Direzione Generale dell'USR per la Puglia. È docente di laboratorio e tutor di Tirocinio indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Antonietta Parente è docente specializzata per le attività di Sostegno Scolastico nella scuola secondaria di secondo grado. Docente di laboratorio e tutor di Tirocinio indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Pasquale Renna è docente di Pedagogia generale e Sociale presso l'Università degli Studi eCampus. Già docente specializzato per le attività di Sostegno Scolastico nella scuola secondaria di secondo grado, svolge attività di ricerca nell'ambito della Pedagogia interculturale e della Pedagogia delle Scienze della salute.

Marinella Spadavecchia è docente di Scienze motorie nella Scuola secondaria di secondo grado. È docente di laboratorio e tutor di Tirocinio Indiretto nell'ambito del Corso di Formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

Comitato scientifico

Roberta Cardarello, Università di Modena e Reggio Emilia
Cheryl Craig, University of Houston
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho
Loretta Fabbri, Università di Siena
Heidi Flavian, Achva College
Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne
Ernesto Galli della Loggia, Scuola Normale di Pisa
Svetlana Karkina, Federal University of Kazan
Alessandra La Marca, Università di Palermo
Marco Lazzari, Università di Bergamo
Paola Leone, Università del Salento
Pierpaolo Limone, Università Telematica Pegaso
Antonella Lotti, Università di Foggia
Giovanni Maddalena, Università del Molise
Berta Martini, Università di Urbino
Juanjo Mena, Universidad de Salamanca
Marisa Michelini, Università di Udine
Alessandra Modugno, Università di Genova
Antonella Montone, Università di Bari
Giovanni Moretti, Università Roma Tre
Paolina Mulè, Università di Catania
Lily Orland-Barak, University of Haifa
Mary Rice, University of New Mexico
Pier Cesare Rivoltella, Università di Bologna
Cristina Sabena, Università di Torino
Alessia Scarinci, Università di Lecce
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Patrizia Sposetti, Università di Roma "La Sapienza"
Immacolata Tempesta, Università del Salento
Viviana Vinci, Università di Foggia

Didattizzazione
diretta da L. Perla, L. S. Agrati, D. Maccario

Ultimi volumi pubblicati:

FRANCESCO PAOLO ROMEO (a cura di), *QEASCG*. Questionario Esplorativo Aree di Sviluppo delle Competenze Genitoriali (disponibile anche in e-book).

ROSARIA CAPOBIANCO, *La formazione iniziale e il bilancio delle competenze degli aspiranti docenti*. La proposta del Teacher Portfolio (disponibile anche in e-book).

GABRIELLA DE MITA, ALESSANDRA MODUGNO, GIOVANNI D'ELIA, SABRINA GUARAGNO, SIMONA VALENTI, *Tempo, spazio, corpo-corporeità, relazione comunicativa*. Dialoghi per la ripartenza in un confronto trans-disciplinare e multi-esperienziale.

LAURA SARA AGRATI, *Mediazione e insegnamento*. Il contributo di Peirce al sapere didattico.

Open Access

Open Access - diretta da L. Perla, L. S. Agrati, D. Maccario

ROSA PALERMO, *Preventing and Countering Online Hate Speech*. Un dispositivo didattico ibrido di Human Rights Education.

LOREDANA PERLA (a cura di), *Testimoni di sapere didattico*. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria.

LOREDANA PERLA CON LUISA FRESSOIA, *Tessere la vita*. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica.

Questo LIBRO



 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

ISBN: 9788891720023

Le costellazioni concettuali di “inclusione” e “differenza” sono al centro della riflessione pedagogica e didattica contemporanea. Al cuore di tale riflessione vi è la professionalità del docente di Sostegno. Una professionalità sempre in divenire, di cui la Scuola italiana ha necessità per garantire il diritto universale all’Istruzione e che richiede una specifica progettualità volta a formare docenti capaci di muoversi con sensibilità e competenza tra azione didattica e riflessione sull’azione, tra “ambienti” concreti e mondi virtuali, tra aule decentrate e reti interistituzionali, tra media culturali molteplici e diversificati, tra collaborazioni che raccordano Scuola, Sanità e Lavoro. In tale quadro, il Corso di formazione TFA Sostegno dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro si è dotato di un particolare dispositivo metodologico attraverso il quale supportare i corsisti nel processo metacognitivo di riflessione critica attorno alle pratiche educative realizzate durante il Tirocinio a scuola. Il testo presenta e approfondisce gli aspetti qualificanti della sinergia tirocinio diretto-tirocinio indiretto, mostrandone le dimensioni pedagogiche e didattiche e offrendo linee metodologiche e strumenti operativi indispensabili per ottimizzare l’attività del docente di Sostegno.

Rosa Gallelli, docente presso l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro, si occupa da anni di Pedagogia dell’inclusione e Didattica del benessere ambientale, con particolare riferimento all’approfondimento dei processi formativi orientati alla valorizzazione delle differenze. Tra i suoi saggi per FrancoAngeli si ricorda: *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva* (2012).